

Elemente einer kulturökologischen Sprach- und Literaturdidaktik für den Englischunterricht

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
(Fach: Didaktik des Englischen)
an der Universität Augsburg
Philologisch-Historische Fakultät

vorgelegt von
Alexander Härning
Januar 2012

Erstgutachter: Prof. Dr. em. Konrad Schröder

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hubert Zapf

Disputationstermin: 8. Januar 2013, 9:00 Uhr

für
Corina, Klara und Lorenz

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt zunächst meinem Doktorvater, Prof. Dr. em. Konrad Schröder. Er stand mir während der Entstehung dieser Arbeit bei allen fachlichen und vielen beruflichen Fragen stets zur Seite. Ohne seine Geduld in unseren zahlreichen, sehr ausführlichen Gesprächen über Thema und Ziele meiner Arbeit wäre es wohl nicht zu dieser Veröffentlichung gekommen. Genauso viel Dank möchte ich meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Hubert Zapf aussprechen. Auch mit ihm konnte ich oftmals und intensiv über meine verschiedenen Rohentwürfe meiner Arbeit sprechen. Seine erhellenden Anmerkungen haben mir stets aus meinen vermeintlichen Sackgassen heraus geholfen. Danken möchte ich außerdem Prof. Dr. Jan Hollm und Jun.-Prof. Dr. Uwe Küchler für ihre wertvollen Tipps zu meiner Arbeit. Auch OStD Jürgen Wunderlich möchte ich für seine Unterstützung gegen Ende meiner Promotion danken, die es mir ermöglichte, meine Disputation trotz meines vollen Stundendeputats an der Schule zielgerichtet vorzubereiten. Schlussendlich gebührt mein Dank auch Prof. Dr. Klaus Maiwald für seine spontane Bereitschaft, als Drittprüfer bei meiner Disputation zu agieren.

Schließlich bedanke ich mich bei meinen Eltern, ohne die mein Lehramtsstudium nicht möglich gewesen wäre. Vor allem meiner Mutter möchte ich an dieser Stelle gedenken, die die Erlangung meiner Doktorwürde nicht mehr erleben konnte. Auch meiner lieben Schwägerin Franzi und ihrem Mann Danny möchte ich an dieser Stelle Dank aussprechen für die aufopfernde Unterstützung, die sie mir immer wieder zukommen haben lassen in schweren und anstrengenden Zeiten.

Zuallerletzt gilt mein größter Dank aber meiner Frau Corina und meinen beiden Kindern Klara und Lorenz. Ihr habt so viel Geduld während der jahrelangen Anstrengung, die diese Disseration für mich bedeutete, bewiesen! Ohne Eure Aufmunterung, Unterstützung und Liebe hätte ich niemals die Kraft gefunden, diese Dissertation zu Ende zu bringen. Euch widme ich diese Arbeit!

INHALT

0	Einleitung	5
1	Weltsprache Englisch: einige fachdidaktische Vorüberlegungen	10
2	Die Kommunikative Kompetenz und die Interkulturelle Kompetenz als die fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts	20
2.1	Die Kommunikative Kompetenz	20
2.1.1	Herleitung des Begriffs <i>Kommunikative Kompetenz</i>	20
2.1.2	Heutige Auslegung des Begriffs <i>Kommunikative Kompetenz</i>	24
2.2	Die Interkulturelle Kompetenz	32
3	Eine kurze Zwischenbilanz	39
4	Das übergreifende Konzept der <i>Kulturökologie</i>	41
4.1	Der Ökologie-Begriff	42
4.2	Was ist Kulturökologie? – erste Antworten	44
4.3	Kulturelle Evolution	47
4.4	Die Aushandlung kultureller Grenzen – einige fachdidaktische Implikationen	50
4.5	Halletts „Fremdsprachenunterricht als hybrider Raum“ vor kulturökologischem Hintergrund	52
4.6	Die kulturelle Entropie	55
4.6.1	Der Entropie-Begriff	55
4.6.2	Kreativität als Möglichkeit der Flexibilitätssteigerung kultureller Systeme	62
5	Ökolinguiistik	66
5.1	Der Begriff <i>Ökolinguiistik</i>	66
5.2	Die „Ökologie der Sprachen“	68
5.3	Ökolinguiistik und Fremdsprachendidaktik	70
5.4	Das Englische als lingua franca im Hinblick auf fachdidaktische Überlegungen	73
6	Die Kulturökologie als Verbindungsstelle zwischen Sprach- und Literaturunterricht	83

7	Literatur im Englischunterricht	86
7.1	Zu den „traditionellen“ Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts	86
7.1.1	Die Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts	88
7.1.2	Texte im Fremdsprachenunterricht	88
8	Die kulturökologische Dimension des fremdsprachigen Literaturunterrichts	100
8.1	Der Ecocriticism	100
8.1.1	Ecocriticism – Was ist das?	100
8.1.2	Der Ecocriticism vor fachdidaktischem Hintergrund	107
8.2	<i>Literatur als kulturelle Ökologie</i>	110
8.2.1	<i>Literatur als kulturelle Ökologie</i> – Was ist das?	110
8.2.2	Die Realisierung kulturökologischer Überlegungen und der Theorie <i>Literatur als kulturelle Ökologie</i> im Englischunterricht	119
8.2.2.1	Das triadische Funktionsmodell von Literatur	119
8.2.2.2	Die Umsetzung der Theorie <i>Literatur als kulturelle Ökologie</i> am Beispiel des Romans <i>The Scarlet Letter</i> von Nathaniel Hawthorne	121
8.3	Die Anwendbarkeit der Theorie <i>Literatur als kulturelle Ökologie</i> im Englischunterricht	126
8.3.1	Perspektivenübernahme, Fremdverstehen und die Literaturökologie	128
8.3.2	Die kulturellen Diskurssphären literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht nach Hallet	134
8.3.2.1	Die eigenkulturelle Diskurssphäre	134
8.3.2.2	Die zielkulturelle Diskurssphäre	135
8.3.2.3	Die transkulturelle Diskurssphäre	136
8.3.2.4	Verortung der Diskurssphären im Fremdsprachenunterricht	137
8.3.3	Die Konstruktion kultureller Wirklichkeit vor dem Hintergrund der Interkulturellen Kompetenz und der Literatur-/Kulturökologie	139
8.3.3.1	Der Konstruktionsbegriff	140
8.3.3.2	Konstruktion, Kulturökologie und Fremdsprachenunterricht	143
8.3.4	Alternative Ansätze im fremdsprachlichen Literaturunterricht und die Literatur als kulturelle Ökologie	148
8.3.4.1	Beispiele kreativer Ansätze und ihre Vorteile für den fremdsprachigen Literaturunterricht	148
8.3.4.2	Alternative Ansätze und literaturökologische Überlegungen	163
8.4	Literarische Anwendungsbeispiele für den kultur- und literaturökologischen Englischunterricht – ein Exkurs	165
8.4.1	Literaturdidaktik, Literaturökologie und zwei Short Storys – Vorschläge für die Oberstufe	166
8.4.2	„Wrong Channel“ von Roberto Fernandez – Vorschläge für die Mittelstufe	172

8.4.3	Märchen – Vorschläge für die Unter- und Mittelstufe	181
9	Rückschau, Zusammenfassung, Ausblick: kulturökologische Betrachtungen und allgemeinschulische Ziele	196
9.1	Die Funktionen von Schule in der Gesellschaft – ein Überblick	197
9.2	Klafkis Allgemeinbildungsbegriff und kulturökologische Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht	202
9.2.1	Klafkis Grundbestimmungen von Allgemeinbildung und einige ökologische Betrachtungen	208
9.2.1.1	Bildung und Gesellschaft	208
9.2.1.2	Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten	210
9.2.1.3	Drei Bedeutungsmomente des Begriffs ‚Allgemeinbildung‘ (‚allgemeine Bildung‘)	213
9.2.1.3.1	Bildung für alle	214
9.2.1.3.2	Bildung im Medium des Allgemeinen	216
9.2.1.3.3	Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten	217
9.2.1.4	Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme	219
9.2.1.4.1	Die Friedensfrage	220
9.2.1.4.2	Die Umweltfrage	224
9.2.1.4.3	Das Problem sozial und gesellschaftlich produzierter Ungleichheit / Ungerechtigkeit	228
9.2.1.4.4	Fragen und Folgen, die sich aus der voranschreitenden Technisierung von Steuerungs-, Informations- und Kommunikationssystemen ergeben	229
9.2.1.4.5	Probleme, die sich aus und in zwischenmenschlichen Beziehungen ergeben	229
9.2.1.4.6	Die epochaltypischen Schlüsselprobleme – einige zusammenfassende Bemerkungen	230
9.2.1.5	Vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung	234
10	Literaturverzeichnis	237

0 Einleitung

Die vorliegende Arbeit besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen. Als fremdsprachendidaktische Arbeit fragt sie nach den Zielen des Englischunterrichts sowohl im sprachdidaktischen als auch im literaturdidaktischen Bereich und legt dabei die Basis für eine Theorie des Englischunterrichts, die sowohl Fragen der Allgemeinbildung als auch die Rolle von Schule und Unterricht in der Gesellschaft mit einschließt.

Des Weiteren leistet die Arbeit einen Beitrag zu dem jungen Gebiet der Kultur- und speziell zur Literaturökologie, in dem der Zusammenhang unterschiedlicher voneinander abhängiger gesellschaftlicher Diskurse untersucht werden soll. Dabei wird die Komplexität kultureller Wirklichkeit herausgearbeitet und die Vereinigung einer naturwissenschaftlichen Sichtweise von ökologischen Systemen mit kulturwissenschaftlichen Erkenntnissen versucht. Die Funktionen von Sprache und Literatur als ökologische Kräfte innerhalb kultureller Ökosysteme stehen hierbei im Vordergrund.

Von Anfang an wird es darum gehen, eine fachdidaktische Ausrichtung, die sich an den Zielen des Englischunterrichts orientiert, herzustellen. Dabei wird schnell deutlich werden, dass sich eine Bestimmung der Ziele für den Englischunterricht schwieriger gestaltet, als auf den ersten Blick angenommen werden könnte. Einen Vorgeschmack auf die Komplexität der Ziele des Englischunterrichts liefern die Autorinnen Doff und Klippel, wenn sie versuchen eine erste Antwort auf die Frage nach dem Wesen der Ziele des Englischunterrichts zu geben:

Diese Frage ist leicht zu beantworten, so scheint es: Das Kernziel besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler Englisch lernen und nach einigen Jahren eine möglichst **hohe Sprachbeherrschung** erreichen. Dieses Ziel verfolgen alle Schularten.

Ganz so einfach ist es jedoch nicht, denn Englischunterricht ist mehr als bloßes Sprachtraining; er dient ebenfalls der Wissensvermittlung über die englische Sprache und ihren Gebrauch. Immer geht es des Weiteren auch um interkulturelles Lernen, das heißt um den Erwerb kulturellen Wissens und interkultureller Sensibilität, also darum, sich der fremden und auch der eigenen kulturellen Prägung bewusst zu werden. Zudem strebt der Englischunterricht an weiterführenden Schulen auch Kompetenzen und Einstellungen im Hinblick auf Literatur und Medien an. Schließlich trägt er als Unterricht in der ersten Fremdsprache Verantwortung dafür, die Motivation zum Fremdsprachenlernen sowie geeignete Lernstrategien aufzubauen; es sind also auch affektive und methodische Ziele zu verfolgen. Schließlich ist das Fach Englisch Teil eines Kanons von Schulfächern und trägt wie andere Fächer zu allgemeinen kognitiven, pädagogischen, sozialen, affektiven und emanzipatorischen Zielen von Schule bei [...]. (Doff/Klippel 2007: 34)

Etwas pointierter stellen Bliesener und Schröder die für den „Fremdsprachenunterricht im Rahmen eines schulischen Bildungs- und

Ausbildungsganges“ konstitutiven Richtziele dar. Sie sprechen dabei im Wesentlichen von zwei Richtzielen, die ihre Gültigkeit bis heute nicht eingebüßt haben:

1. Der Unterricht muß den Schüler befähigen, sich in der gegenwärtigen Gesellschaft, deren Teil er ist, zurechtzufinden, im guten Sinne zu bewähren, und zwar sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich.
2. Der Unterricht muß den Schüler befähigen, herrschende gesellschaftliche Wertvorstellungen und Normen im Rahmen einer nachvollziehbaren, möglichst viele Gesichtspunkte berücksichtigenden Kritik in Frage zu stellen, zu begründen und Gegenpositionen zu bedenken, um an den vielfältigen Aspekten des Lebens in der Gesellschaft aktiv teilzunehmen. (Bliesener/Schröder 1977: 4)

Diese allgemeinen Ausführungen ergeben für Bliesener und Schröder, dass schulischer Fremdsprachenunterricht in dreierlei Weise bedeutsam ist:

- Der Lernende erwirbt ein im persönlichen und beruflichen Bereich potentiell verwertbares Sprachkönnen. Dabei können auch Schwerpunkte gesetzt sein: Es kann z.B. wahlweise die Fähigkeit zur aktiven Teilnahme an fremdsprachlicher Kommunikation ausgebildet werden oder aber die Fähigkeit zur Aufnahme von Information aus fremdsprachlichen Quellen. Ferner kann die zu erwerbende Kompetenz an Situationen des alltäglichen Lebens orientiert sein oder aber auf speziellere, fachsprachliche Anwendungsbereiche abzielen.
- Inhalt und Struktur der Texte im Rahmen des Fremdsprachen-Lernprozesses vermitteln dem Schüler Kenntnisse und Einsichten, die, bezogen auf das jeweilige fachliche Ausbildungsziel oder die Zielsetzung von Schule allgemein, als notwendig erscheinen. Der Schüler erwirbt darüber hinaus Methoden zur Sprach- und Texterschließung und übt ihre Anwendung.
- Im Rahmen des Fremdsprachen-Lernprozesses erwirbt oder festigt der Schüler allgemeine geistige Fähig- und Fertigkeiten wie z.B. die Fähigkeit zu logischen Schlußfolgerungen, ein Bewußtsein für methodisches Vorgehen, eine differenzierende Betrachtungsweise, Kommunikationsbereitschaft, schöpferische Phantasie. (Bliesener/Schröder 1977: 9)

Führt man diese Überlegungen fort, gelangt man zu drei Zielvorstellungen von Fremdsprachenunterricht, die sich als *fachspezifische* bzw. *fachlegitimierende Ziele*, als *fächerübergreifende Ziele* und als *fachunabhängige Ziele* beschreiben lassen.

Die fachspezifischen / fachlegitimierenden (Richt)ziele des Englischunterrichts sind im Wesentlichen mit den Konzepten der Kommunikativen Kompetenz und der Interkulturellen Kompetenz abgedeckt. Diese werden im ersten Teil der Arbeit nach einigen einführenden Worten zur Rolle des Englischen als Weltsprache und zum Fremdsprachenbedarf und Fremdsprachenlernbedürfnis in Deutschland und im Rest Europas im Mittelpunkt stehen. Fächerübergreifende und fachunabhängige Zielsetzungen werden im weiteren Verlauf der Arbeit eingehender beleuchtet.

Im Anschluss an die Ausführungen zu den fachlegitimierenden Richtzielen des Englischunterrichts, die den Ausgangspunkt markieren und auf die immer wieder zurückgegriffen werden soll, um eine fachdidaktische Verankerung der weiteren theoretischen Darstellungen zu gewährleisten, werde ich zur Erläuterung der Grundlagen der im Titel angesprochenen kulturökologischen Dimension des

Englischunterrichts übergehen. Ausgehend vom Ökologie-Begriff und seiner Bedeutung für die Geistes- und Sozialwissenschaften soll unter Rückgriff auf Erläuterungen Peter Finkes und unter Rückgriff auf einige naturwissenschaftliche Aspekte der Ökologie das Modell der Kulturökologie vorgestellt werden.

Nach dieser theoretischen Basis werden im darauffolgenden Kapitel „Ökologische Überlegungen zur Fremdsprachendidaktik“ die Auswirkungen der ökologischen Betrachtungsweise von Welt und Kultur auf fachdidaktische Überlegungen konkretisiert werden. Unter Einbezug linguistischer Erkenntnisse und sprachpolitischer Betrachtungen wird sich zeigen, dass der übergreifende und vernetzende Weltzugang, den die kulturökologische Dimension leistet, eine Bereicherung für fachdidaktische Untersuchungen zu den Inhalten und Zielen des Englischunterrichts bietet.

Nach Betrachtungen zur Rolle des Englischen als *lingua franca* und den ökologischen, sprachpolitischen und fachdidaktischen Konsequenzen wird sich das didaktische Blickfeld im weiteren Vorgehen auf den Umgang mit authentischen fiktionalen Texten im Englischunterricht erweitern. Da fiktionale Texte einen integralen Bestandteil eines Fremdsprachenunterrichts bilden, der sich als allgemeinbildend versteht, lässt sich die eingehende und ausführliche Betrachtung literaturdidaktischer Aspekte des Fremdsprachenunterrichts auch ohne Weiteres mit den im ersten Teil der Arbeit dargestellten Zielforderungen an den Englischunterricht verbinden. Einige Punkte, die für eine sinnvolle Verknüpfung ökologischer und literaturdidaktischer Betrachtungen sprechen, werden sich in den Ausführungen zur Kulturökologie als Verbindungsstelle zwischen Sprach- und Literaturunterricht finden. Was den Umgang mit Literatur als Teil des Fremdsprachenunterrichts anbelangt, soll aber zunächst die Frage geklärt werden, wie die Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Klassenzimmer dazu beitragen kann, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern die vom Konzept der Kommunikativen Kompetenz geforderten Teilkompetenzen ausbilden. Ebenso gilt es zu untersuchen, wie den Zielformulierungen des Interkulturellen Lernens durch das Lesen von und die Arbeit mit literarischen Texten entsprochen werden kann. Mit anderen Worten: Es geht darum, ob und wie der Umgang mit Literatur den fachlegitimierenden Richtzielen des Fremdsprachenunterrichts gerecht werden kann.

Im Anschluss an die Ausführungen zu den Zielen des fremdsprachigen Literaturunterrichts soll die Erweiterung der Überlegungen um die kulturökologische Dimension und deren Verknüpfung mit fachdidaktischen Inhalten geschehen. Dazu ist allerdings einige literaturtheoretische Vorarbeit nötig, die mit Erläuterungen zu der

noch jungen literaturwissenschaftlichen Richtung des Ecocriticism beginnt und zu Hubert Zapfs Modell der *Literatur als kulturellen Ökologie* überleitet. Mit der Beschreibung dieser beiden literaturwissenschaftlichen Richtungen muss schließlich auch die fachdidaktische Anwendung einhergehen – sowohl unter erneutem Einbezug der fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts als auch unter Einbezug der vorformulierten Zielsetzungen beim Umgang mit authentischen fiktionalen Texten im Fremdsprachenunterricht. Insbesondere wird der Blick dabei auf die Fragen des Fremdverstehens und des Perspektivenwechsels wie auch auf die Problematik der Konstruktion kultureller Wirklichkeit gerichtet werden. Auch methodische Überlegungen zum kreativen Umgang mit literarischen Texten vor dem Hintergrund der Kulturökologie, der Ziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und der fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts werden eine Rolle spielen.

Einen tieferen Einblick in die praktischen Anwendungsmöglichkeiten der bis dorthin ausgeführten theoretischen Überlegungen liefert ein Exkurs anhand einiger Textbeispiele. Dabei wird es wichtig sein zu zeigen, dass die Umsetzung eines kulturökologischen Englischunterrichts nicht erst in der Oberstufe möglich ist, sondern bereits mit den Fremdsprachenanfängern durchgeführt werden kann. Deshalb orientiert sich die Textauswahl in diesem Teil der Arbeit an den fremdsprachlichen Niveaus der Unter-, der Mittel- und der Oberstufe.

Abgerundet werden die theoretischen und praktischen Betrachtungen dieser Arbeit schließlich in einem Kapitel, das sich sowohl als Zusammenfassung als auch als Ausblick versteht. Hierbei sollen die bisherigen Ausführungen in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, der nicht nur fachspezifische und fächerübergreifende Zielsetzungen des Englischunterrichts betrachtet, sondern auch fächerunabhängige, allgemeinschulische Ziele. Um diesen größeren Zusammenhang herzustellen, liefern zentrale Einsichten aus dem Bereich der Schulpädagogik wichtige Anhaltspunkte. Insbesondere die Überlegungen Wolfgang Klafkis zu einer „zeitgemäße[n] Allgemeinbildung und kritisch-konstruktiven Didaktik“ werden eine zusätzliche theoretische Untermauerung für die in dieser Arbeit vorgestellten kulturökologischen Aspekte des Englischunterrichts liefern.

Insgesamt versteht sich diese Arbeit als Beitrag zu einem Fremdsprachenunterricht, der vernetzendes und vernetztes Denken fördert; die Augen für die Komplexität und Vielschichtigkeit – nicht nur unserer kulturellen – Welten öffnet und damit jeglicher ethnozentrischen Haltung vorbeugt. Schließlich will die Arbeit auch den kulturellen Fortschritt, der in der Schule stattfinden kann und

muss, mit ermöglichen, indem Gefühle der (Selbst)entfremdung reduziert und gleichzeitig kreatives Potenzial geweckt werden. Kulturökologische Aspekte, wie sie hier vorgestellt werden, liefern wichtige Impulse für einen modernen Fremdsprachenunterricht, der es sich neben der Vermittlung fremdsprachlicher Grammatik und fremden Wortschatzes zur Aufgabe macht, Kinder und Jugendliche zu mündigen, (selbst-)kritischen und solidarischen Persönlichkeiten zu erziehen, indem er in Ihnen das notwendige Gespür für die Schönheit und die Bedeutung kultureller *und* natürlicher Komplexität, Vielfalt und Vernetztheit initiiert. Nur wenn junge Menschen auf diese Art und Weise Einblicke in kulturelle Vorgänge, Abhängigkeiten, Wechselwirkungen, in kulturelle Diskurse und in fremd- und eigenkulturelle Ähnlichkeiten und Verschiedenartigkeit bekommen, ist es ihnen möglich, ihren Platz in der jeweiligen Kultur und der jeweiligen Gesellschaft zu finden. Dies muss Schule und Unterricht leisten – nicht nur, um einzelne Personen im Leben voranzubringen, sondern auch um kulturellen und gesellschaftlichen Fortschritt zu ermöglichen.

1 Weltsprache Englisch: einige fachdidaktische Vorüberlegungen

Fremdsprachenunterricht sowie die Motivation Fremdsprachen zu lernen werden zu einem großen Teil von der sich wandelnden Rolle der Fremdsprachen in den jeweiligen Gesellschaften bestimmt. Im Wesentlichen lassen sich hierbei zwei wichtige Bestimmungsfaktoren beobachten: Das Bedürfnis des Einzelnen, eine Fremdsprache zu lernen und der Bedarf an Fremdsprachen aus Politik und Wirtschaft. Was den Fremdsprachenbedarf und das Fremdsprachenbedürfnis für die Fremdsprache Englisch anbelangt, stellt man schnell fest, dass sich das Englische seit Jahrzehnten eines ungeheuren weltweiten Prestiges erfreut. So ist aus unserer Gesellschaft die englische Sprache aus keinem Lebensbereich mehr wegzudenken. Angefangen bei Urlaubsreisen ins Ausland (und das betrifft bei Weitem nicht nur Reisen ins englischsprachige Ausland), bis hin zum täglichen Umgang mit dem Computer, dem Internet, den Printmedien, dem Fernsehen usw.: Grundkenntnisse in Englisch sind unabdingbar geworden. Auch die Autorinnen Doff und Klippel stellen das fest:

Wer heute durch eine beliebige deutsche Stadt geht, wird an vielen Stellen Englischsprachiges entdecken: Neben dem Reifen-Center liegt der Bike-Shop; dort verkauft man Mountainbikes und Trekkingräder. Im Discount-Laden stapeln sich Sweatshirts neben Joggingschuhen, Muffins neben Cornflakes. Fahrkarten erstet man am Ticket Counter; aus dem Internet werden Dateien zum Download geholt. In der Umwelt der Kinder spielt das Englische – ohne dass sich die Kinder dessen unbedingt bewusst wären – ohne Zweifel eine große Rolle: Spielzeug, Sportgeräte, Süßigkeiten, elektronische Geräte und die Medienwelt der Popkultur – vieles kennen sie unter der englischen Bezeichnung und besitzen insofern ein sprachliches Vorwissen, noch ehe sie in die Schule kommen. (Doff/Klippel 2007: 11)

Diese Phänomene erhöhen das Bedürfnis der Menschen Englisch zu lernen und gerade für junge Lerner spielt dabei die von Doff und Klippel angesprochene „Medienwelt der Popkultur“ eine zentrale Rolle.

Der Zusammenhang zwischen der Verbreitung der englischen Sprache und der anglo-amerikanischen Kultur und den Unterhaltungsmedien wurde bereits in den 1980ern beschrieben. In seinem Artikel „Der Gebrauch des Englischen in den Medien und im *Showbusiness*“ bezieht sich Herbst auf einen Zeitungsartikel von Götz, der am 5.12.1985 in der Tageszeitung *Augsburger Allgemeine* erschienen ist. Darin schreibt er:

[D]ie im Programm Bayern 3 des Bayerischen Rundfunks gesendete Jahreshitparade des Jahres 1993 [verzeichnete] unter den sog. top ten nur englischsprachige Titel. Der Einfluß des Englischen in Radioprogrammen schlägt sich aber keineswegs nur in der Musikauswahl, sondern ebenso in den Moderationstexten nieder. Götz (1985) fand in der Analyse von zwei Sendetagen der Station Bayern 3 Anglizismen wie *cracks*, *team*, *swimming-pool* [...], *Kult-Band*, *relax*, *workshop*, *action*, *guitar* (Herbst in Ahrens 1995: 64)

Und Herbst fährt fort:

Ein wahrscheinlich sehr typisches Beispiel für solche Sendungen ist die von Fritz Egner moderierte Sendung *Fritz and the Hits* (ebenfalls Bayern 3). In der 45-minütigen Sendung vom 11.03.1988 beispielsweise waren alle gespielten Musiktitel auf englisch; es wurden 41 englische Musiktitel genannt sowie 68 englische Namen von Interpreten. Im Moderationstext wurden außerdem 32 verschiedene englische Wörter gebraucht, die insgesamt 91 mal vorkamen. Im Laufe der Sendung wurde die Aufzeichnung eines englischen Interviews eingespielt, bei dem der Originalton ganz gesendet und dann vom Moderator übersetzt wurde. Außerdem wurde ein sog. ‚Promo‘, ein kurzer Werbespot, in englischer Sprache eingeblendet, der bemerkenswerterweise unübersetzt blieb. (Herbst in Ahrens 1995: 64)

Da es sich bei diesen Aussagen um Beobachtungen aus den Jahren 1985 und 1988 und 1993 handelt, ist anzunehmen, dass sich die Zahl der Anglizismen in vergleichbaren Sendungen heute vervielfacht haben dürfte.

Analysen wie diese zeigen, dass Englisch für die meisten Deutschen längst nicht mehr „nur“ die Sprache der Briten und Amerikaner ist, sondern ein Teil auch unserer Kultur geworden ist, der alle Lebensbereiche durchdringt. Dementsprechend lassen sich zahlreiche sprachliche Einflüsse mit unterschiedlichem Grad an Integration in das deutsche Sprachsystem sammeln. Der für diese Erscheinungen gebrauchte sprachwissenschaftliche Fachterminus ist der des *Anglizismus*:

Anglizismus Lexikal., morpholog., graphem. oder syntakt., mehr oder weniger ins Dt. integrierte Entlehnung aus dem Engl.: Während *Keks* (<engl. *cakes*) phonolog. und graphemat. komplett integriert ist, bewahren die meisten semant. und pragmat. integrierten A. die Originalschreibung (und teils auch -lautung): *Jetlag*, *Computer*, *Fake* u.a. A. können als Basen für Wortbildungsprozesse dienen: *Jeanshose*. Die Datumsangabe *in 2004* (statt *im Jahr 2004* oder *2004*) ist ein syntakt. A., ebenso wie die inkorrekte Verwendung des Apostrophs im Deutschen: *Bert's Bratwursteck*. In zahlreichen Fach- und Sonderspr. setzt sich englischsprachige Terminologie durch (*downloaden*, *upgraden* u.a.). Die vielfältige Verwendung engl. und pseudoengl. Wörter im Alltag und v.a. in der Werbung (das sog. Denglisch) wird oft als ‚übertrieben‘ und lächerlich empfunden (z.B. *McClean* als Bezeichnung für die Bahnhofstoiletten). [...] (Schaeder in Metzler Lexikon Sprache. 2005: 42)

Die starke Verwendung von Anglizismen, die genau genommen zum größten Teil *Amerikanismen* sind, führt – wie oben angedeutet – gelegentlich zu mehr oder

weniger starkem Unmut. Dieser reicht von satirischen Analysen wie der folgenden aus der Feder Bastian Sicks bis hin zur Gründung des *Vereins deutsche Sprache* im Jahr 1997, die als Reaktion auf eine übertriebene Angst, die deutsche Sprache sei durch übermäßigen Gebrauch von Anglizismen in ihrem Bestand bedroht, zu werten ist.

Am Ende des Tages...

In Wirtschaft und Politik wird immer seltener der Blick in die Zukunft gewagt. Die meisten Voraussagen reichen nur noch bis zum "Ende des Tages". So warf der Vorstandsvorsitzende eines Reifenherstellers der Gewerkschaft vor, sie würde ihn zum Buhmann machen, "um sich am Ende des Tages von der Globalisierung abzukapseln". Auch Edmund Stoiber fürchtet das Ende des Tages: "Wenn wir dieses Wahlergebnis nicht sorgfältigst analysieren", sprach er nach der letzten Bundestagswahl vor Parteimitgliedern, "dann besteht die große Gefahr, dass sich die Union, ihre Anhänger, ihre Wähler, ihre aktiven Mitglieder vor Ort und am Ende des Tages ganz Deutschland daran gewöhnt, dass wir immer Wahlergebnisse irgendwo in den Dreißigern bekommen." Die englische Metapher "at the end of the day" bedeutet "letzten Endes", "schließlich". Für die meisten Deutschen ist das "Ende des Tages" keine rhetorische Figur, sondern nichts anderes als der Abend. Die Verwendung im Sinne von "schließlich" ist ein Anglizismus. (Sick, URL 1)

Auch wenn man feststellen kann, dass in vielen Fachbereichen wie beispielsweise der Molekularbiologie kaum bzw. gar nicht (mehr) auf deutsch, sondern nur (noch) auf englisch veröffentlicht wird, ist es noch lange nicht so weit, dass das Deutsche Gefahr liefe, durch den Einfluss des Englischen auszusterben; zumal es mit 100 Millionen Muttersprachlern die „zweitgrößte Sprache unseres Erdteils“ darstellt (vgl. Schröder im Separatdruck aus dem Jahrbuch der Uni Augsburg 1996/1997: 148). Bei kleineren Sprachen kann man da schon eher von Bedrohung sprechen – siehe dazu Kapitel 5.

Der gewaltige Spracheinfluss des Englischen auf andere Sprachen ist keine plötzliche Erscheinung, sondern ihm liegen langwierige historische Entwicklungen zu Grunde, die schon im 16. Jahrhundert einsetzten. Das zeigt der kurze Blick in die Geschichte, den uns Gnutzmann und Intemann gewähren:

England started discovering new territories in the 16th century, established its first colonies in North America in the 17th century, claimed land on the Australian continent in the 18th century, and occupied the Dutch colony at the Cape of Good Hope in 1795. The use of English grew rapidly when colonies were conquered all over Africa and Asia on behalf of the British Empire in the 19th century. In the end, the language was present all over the globe; only South Africa remained nearly untouched. [...] Nevertheless, the most important factor for today's situation is probably the military and economic dominance of the United States of America in the 20th century.

In continental Europe English became significant when the USA joined World War II and interfered in international politics [...]. It was the military power of the British Empire and the USA that established English as an International Language, but the economic power of the USA managed to maintain its status and even expanded the use of English [...]. Several developments shortly after World War II contributed to this: The Headquarters of the United Nations were located in New York, English was established as the lingua franca for international, i.e. world-wide, civil aviation [...], and the US attracted many scientists from all over the world. The infrastructure of the US was not destroyed, resulting in an advantage for research and development. (Gnutzmann/Intemann 2005: 11)

Welthandel und die Unterhaltungsindustrie tragen ihr Übriges zur Verbreitung des Englischen bzw. des Amerikanischen bei:

It is especially the factors of mass media, global trade and popular culture which are connected with the USA, and so the growing use of English is regarded as involving a 'McDonaldization' or consumerism (Alexander, 1999: 33). On the other hand, English is a medium of a 'Westernization' that has its origins in Atlantic Europe and that is 'widely perceived as desirable' (Mc Arthur, 2002a: 18). (Gnutzmann/Intemann 2005: 11)

Es wird ein verklärter *American Way of Life* exportiert, der nicht nur in der „westlichen“ Welt, sondern global mehr und mehr nachgefragt wird. Die Verbreitung der angloamerikanischen Sprache und Kultur steht im Zusammenhang mit einem weltweiten, hoch komplexen Netzwerk wirtschaftlicher, politischer und kultureller Prozesse, die mittlerweile eine unüberblickbare Größenordnung angenommen haben. Damit hat die Diskussion um den Einfluss der englischen/amerikanischen Sprache und der zugehörigen Kulturen auf andere Kulturen in neuerer Zeit zusätzliche Dimensionen bekommen, die vor fünfzehn, zwanzig Jahren nicht absehbar waren. So sieht beispielsweise Herbst mit Bezug auf Engels und Fink den starken Gebrauch englischer Ausdrücke im Deutschen noch „in einer ‚Signalfunktion‘(Engels 1976: 84) [begründet] [...], die sich darin äußert, daß die Sprecher, ‚an dem Ansehen, dem ‚Prestige‘ teilhaben [möchten], das die Kultur genießt, aus dem diese Amerikanismen stammen.‘ (Fink 1968: 445)“ (Herbst in Ahrens 1995: 64). Herbst schreibt weiter, dass „[i]n der Sprache von Rundfunk- und Fernsehmoderatoren [...] fremdsprachige Ausdrücke zweifellos die Funktion [erfüllen], den Eindruck des Zeitgemäßen, des Internationalen, des ‚In‘-Seins zu vermitteln [...]“ (Herbst in Ahrens 1995: 64) und dass Jugendliche sich durch den Gebrauch von Anglizismen / Amerikanismen von der Sprache und damit der Welt der Erwachsenen abzugrenzen versuchen. (vgl. Herbst in Ahrens 1995: 64) Diese Analysen waren zur ihrer Entstehungszeit ohne Zweifel wissenschaftlich aktuell und

sind es teilweise heute noch. Aber dadurch, dass die politischen und ökonomischen Prozesse, die Sprachen und Kulturen beeinflussen, seit 1995 um ein Vielfaches komplexer geworden sind, muss man in eine vollständige und zeitgemäße Beschreibung des Einflusses des Englischen bzw. Amerikanischen auf andere Sprachen und Kulturen zahlreiche komplizierte Globalisierungseffekte miteinbeziehen.

Gnutzmann und Intemann weisen im Folgenden auf die Zusammenhänge zwischen dem Aufstieg des Englischen zur Weltsprache und bestimmten Globalisierungseffekten hin, wobei sie eine überblicksartige Definition des Phänomens *Globalisierung* geben, die hier ebenfalls abgedruckt werden soll:

The world-wide spread of English is one of the many different developments which are subsumed under – and elements of – the general phenomenon of *globalisation*. As the term refers to various processes, a universal definition does not exist. The term did not appear before the 1970s and is generally connected to global economy, global communication systems – especially the Internet – and global mass culture [...]. Mass culture itself is economy: Disney, MTV; AOL Time Warner; Sony BMG, and other international companies provide entertainment (music, movies, TV shows) for a world-wide audience. Mc Donald's and Coca-Cola are other representations of a global mass culture as food habits are usually strongly connected with cultural traditions. Globalisation is furthermore associated with boundless mobility, world-wide travel and transport of goods, and, of course, with English as *the* language of globalisation.

From a critical perspective, globalisation stands for environmental threats like global warming, for the extinction of species, for the exploitation of people living in developing countries, for the spread of AIDS, for widening the gap between the first and the third world, for international terrorism, and as far as language is concerned, for a threat to smaller and endangered languages because of the growing dominance of English.

Another striking feature of globalisation is a world-wide military network; this especially concerns the global presence of US military forces. The United States have troops in 47 countries – in addition to multinational actions under the flags of NATO or the United Nations (UN). [...]

Where globalists see the development towards '[o]ne world, shaped by highly extensive, intensive and rapid flows, movements and networks across regions and continents', sceptics rather speak of internationalisation than of globalisation, and they note a growing regionalisation as well. Indeed it seems paradoxical – at first sight, at least – that in times of globalisation there are a number of severe regional conflicts nearly all over the world. (Gnutzmann/Intemann 2005: 9-10)

Die Phänomene und Entwicklungen, die landläufig unter dem Begriff *Globalisierung* zusammengefasst werden, sind komplexer als hier dargestellt und für eine angemessene Erfassung der gesamten Bandbreite des Begriffs müsste man tiefer gehende Untersuchungen aus den Wirtschaftswissenschaften, den Politikwissenschaften, der Soziologie, wie auch aus den Geschichts-, Kultur- und Kommunikationswissenschaften berücksichtigen. Das kann im Rahmen dieser Arbeit

nicht geleistet werden und letztendlich sind für didaktische Zwecke auch weniger eine Analyse des komplexen Systems sämtlicher Beziehungen und Abhängigkeiten, welche Globalisierung ausmachen, von Bedeutung, als die Tatsache, dass eine ihrer Folgen darin besteht, dass ohne Englischkenntnisse eine Kommunikation in politischen Institutionen, in der Diplomatie, in der Wirtschaft und im Handel, sowie in Technik, Medizin und in den Naturwissenschaften nicht (mehr) möglich wäre. (vgl. Bach und Benecke in Ahrens 1995)¹

Eine der Folgen ist, dass der Bedarf an Fremdsprachen, zuvorderst Englisch, stetig wächst und gute bis sehr gute Fremdsprachenkenntnisse heute längst eine Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben und Rechnen – und damit eine wichtige Voraussetzung für eine berufliche Anstellung – geworden sind. Dementsprechend plakativ wirkt folgender Satz aus dem Wochenbericht Nr. 41/2003 des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung: „Die Nutzung einer Fremdsprache schützt vor Arbeitslosigkeit“ (Wochenbericht DIW 41/2003: 615). Analysen zufolge waren

[i]nsgesamt [...] von den Vollerwerbstätigen in Deutschland, die im Jahre 2000 angaben, eine Fremdsprache in ihrem Beruf zu nutzen, nur 3% im Jahr davor arbeitslos gewesen, gegenüber 6% der Erwerbstätigen ohne Fremdsprachennutzung. In den letzten fünf Jahren waren ungefähr 83% der Erwerbstätigen, die im Jahre 2000 eine Fremdsprache nutzten, nie arbeitslos, gegenüber 77% jener ohne Fremdsprachennutzung. (Wochenbericht DIW 41/2003: 615)

Laut den Ergebnissen des Europäischen Haushaltspanels (ECHP) (130.000 Befragungspersonen in den ursprünglich 12 Mitgliedsstaaten; Erhebungsjahr 1999) und des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) (über 24.000 Befragungspersonen in Deutschland; Erhebungsjahr 2000) benutzte im Jahr 2000 durchschnittlich jeder fünfte Erwerbstätige in Europa eine Fremdsprache am Arbeitsplatz, wobei die Zahlen der Erwerbstätigen von Land zu Land teils erheblich schwankten. Laut den Daten des ECHP lag die Zahl derer, die in Deutschland an ihrem Arbeitsplatz eine Fremdsprache benutzen, im selben Jahr bei 20%; bei den Briten im Jahre 1996 nur bei 8%; und in Luxemburg benutzten 1996 gar 90% eine Fremdsprache. (vgl. Wochenbericht DIW 41/2003: 611-612) Dass bei den Briten die Zahl der Erwerbstätigen mit regelmäßigem Fremdsprachengebrauch nur bei 8% lag, bestätigt

¹ Einen knappen Abriss zu den politischen, wirtschaftlichen, soziologischen und kulturellen Prozessen, die zu dem geführt haben, was heute als *Globalisierung* bezeichnet wird, bietet u.a. Jürgen Osterhammel & Niels P. Petersson. *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen Prozesse Epochen*. München: Verlag C.H. Beck. 2003.

einmal mehr, dass das Englische unter den benötigten Sprachen an erster Stelle steht. Und tatsächlich gaben insgesamt 76 % der Erwerbstätigen der bei diesen Erhebungen berücksichtigten EU-Länder Englisch als erste Fremdsprache an. (vgl. Wochenbericht DIW 41/2003: 612) Aufgeteilt nach Berufsgruppen und beruflicher Stellung ergibt sich aus diesen Daten und Berechnungen des DIW für die am Arbeitsplatz benutzten ersten Fremdsprachen in den untersuchten EU-Ländern (allerdings ohne Deutschland) folgendes Bild:

**Erste am Arbeitsplatz benutzte Fremdsprache in der EU (ohne Belgien, Schweden und Deutschland) nach Berufsgruppen und beruflicher Stellung
(in %)**

	Englisch	Französisch	Deutsch	EU-Sprache	andere Sprache
Leitende in der Verwaltung, Führungskräfte	80	8	6	3	3
Wissenschaftler	81	8	5	2	4
Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	84	5	7	2	2
Bürokräfte und kaufmännische Angestellte	75	12	8	2	3
Dienstleistungsberufe	71	14	8	3	4
Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	52	18	11	5	14
Handwerker und verwandte Berufe	60	13	12	9	6
Anlagenbediener	53	18	16	6	7
Hilfsarbeitskräfte	50	20	14	7	9

(Tabelle nach Tabelle 1 in Wochenbericht DIW 41/2003: 613)

Auch die Untersuchung der Bedeutung, die die jeweiligen Fremdsprachen an europäischen Arbeitsplätzen einnehmen, ergibt eine deutliche Vorrangstellung des Englischen. Die folgenden Zahlen stammen ebenfalls aus dem Wochenbericht des DIW, wobei sowohl auf eigene Berechnungen als auch auf Daten des ECHP 1999 und 1996 (für Luxemburg und Großbritannien) und des SOEP 2000 (für Deutschland) zurückgegriffen wurde:

Bedeutung der Fremdsprachen an europäischen Arbeitsplätzen (ohne Belgien und Schweden)
(in %)

	Englisch	Französisch	Deutsch	EU-Sprache	andere Sprache
Dänemark	79	1	17	1	2
Deutschland	78	9	0	7	5
Griechenland	95	2	1	1	0
Spanien	82	14	2	2	0
Frankreich	76	0	10	9	5
Irland	0	16	7	5	72
Italien	77	10	11	1	1
Luxemburg	14	65	11	11	0
Niederlande	86	1	11	0	2
Österreich	90	1	0	1	8
Portugal	88	9	1	3	0
Finnland	95	0	2	0	2
Großbritannien	0	48	16	16	25
EU gesamt	76	10	7	3	4

(Tabelle nach Tabelle 2 in Wochenbericht DIW 41/2003: 613)

Es ist in näherer Zukunft nicht abzusehen, dass das Englische seinen Rang als Fremdsprache Nummer eins verlieren wird. Damit ist auch für die Schulbildung klar: Englisch muss weiterhin in möglichst breitem Maße angeboten werden. Ein Blick auf die Gymnasien in Bayern im Schuljahr 2007/08 zeigt, dass dies geschieht; allerdings auch zum Leidwesen anderer Fremdsprachen. Im Schuljahr 2007/08 lernten an bayerischen Gymnasien von insgesamt 49.945 Schülern, die in der fünften Klasse eine erste Fremdsprache belegten, 273 Französisch, 6.762 Latein und 42.910 Englisch. (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2008: 31) Über die weiteren Schuljahre relativieren sich die Zahlen etwas; die Anzahl der Schüler und Schülerinnen, die Englisch belegten, war aber weiterhin erwartungsgemäß mit Abstand die größte. Bei den folgenden Angaben wird nicht nach erster, zweiter, dritter oder vierter Fremdsprache unterschieden:

Englisch	36.904
Französisch	21.659
Latein	19.535
Griechisch	876
Russisch	68
Italienisch	2.452
Spanisch	6.427
Portugiesisch	1
Deutsch	21
Serbokroatisch	6
Chinesisch	19
Japanisch	2

Tschechisch	2
Polnisch	1
Ungarisch	3
Türkisch	1
Neugriechisch	0
Sonstige	30

(Tabelle nach Tabelle 29 in Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2008: 31)

Auch wenn sich zeigt, dass die meisten Schüler und Schülerinnen an den bayerischen Gymnasien über so gut wie die ganze Schulzeit mit Englischunterricht versorgt werden, bedeutet das – so weit man den Stimmen aus der Wirtschaft Glauben schenken mag – nicht, dass alle Schulabgänger Englisch den Anforderungen der Wirtschaft entsprechend beherrschten:

Daß die Unternehmen die fehlende aktive Sprachbeherrschung der Schulabgänger nach einer Lerndauer von bis zu 9 Jahren kritisieren, verweist darauf, daß der allgemeinbildende Fremdsprachenunterricht nicht nur ausgeweitet und diversifiziert werden müßte, sondern auch eine verbesserte inhaltliche und methodische Ausrichtung erforderlich ist. Zwar ist die Kommunikationsfähigkeit seit den 70er Jahren das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Nach wie vor dominieren aber eine literarische Textorientierung und Grammatikschulung den Unterricht vor allem der Sekundarstufe II. Vorteilhaft ist in diesem Zusammenhang die verstärkte Schaffung von realen Sprachanwendungssituationen durch Kontakte zu *native speakers*, zum Beispiel den Einsatz von Muttersprachlern als Lehrer, durch Schüleraustausch, die verstärkte Nutzung der Medien, beispielsweise Fernsehprogramme, Sprachvideos, computergestützte Lernprogramme, Internet, um nur einige Stichworte zu nennen. (Schöpfer-Grabe/Weiß in Baumann u.a. 2000: 273)

Abgesehen davon, dass sich seit 2000 viel Positives im Fremdsprachenunterricht getan hat, möchte ich Schöpfer-Grabes und Weiß' Kritik und Forderungen, die sie in Folge der Klagen aus dem wirtschaftlichen Bereich erheben, nur teilweise zustimmen. Es ist wohl richtig, dass sowohl mehr authentische Sprechanlässe sowie ein engerer Kontakt zu Muttersprachlern als auch der verstärkte Einsatz von Sprachvideos, computergestützten Lernprogrammen etc. für den Fremdspracherwerb von Vorteil wären – schließlich könnte jede Art von Unterricht prinzipiell immer effektiver gestaltet werden (vgl. dazu auch Schröder im Separatdruck aus dem Jahrbuch der Uni Augsburg 1996/1997 und Gnutzmann in FLuL 2000). Allerdings wäre es ein Fehler beim methodischen und medialen Ausbau des Fremdsprachenunterrichts bewährte Inhalte von Grammatik- und Literaturunterricht im Sinne von Schöpfer-Grabes und Weiß als überkommen und völlig ersetzbar einzustufen. Denn, was die Kommunikative Kompetenz als eines der obersten Richtziele des Englischunterrichts betrifft: Sie könnte ja in ihren

Abstufungen ohne fundierte Grammatikkenntnisse aus einem an der Schule gehaltenen Grammatikunterricht gar nicht erlangt werden. Und im Hinblick auf den Literaturunterricht lässt sich schnell feststellen, dass gerade hier die authentischen Sprechkanäle geschaffen werden, die eine weitere Voraussetzung für die Ausbildung von Kommunikativer Kompetenz darstellen. Zudem vermittelt und ermöglicht der fremdsprachige Literaturunterricht Leseverstehen, Interkulturelle Kompetenz, Kreativität, eine analytische wie emotionale Welterfassung, landeskundliches und ästhetisches Wissen sowie Einsichten in die kulturelle und sprachliche Genese. Eine zu starke Ausrichtung des Englischunterrichts an wirtschaftlichen Interessen und Forderungen, wie sie bei Schöpfer-Grabe und Weiß anklingt, birgt die Gefahr,

[...] dass die ständig steigende Instrumentalisierung der von den Schülern zu erwerbenden Sprachkompetenz für die spätere Ausbildung und Berufstätigkeit in einem *nicht-sprachlichen* Bereich nicht unbedingt dazu angetan ist, andere nicht mit so einem hohen Grad an *Verwertbarkeit* versehenen Lernziele zu fördern. Es ist deshalb zu befürchten, dass im Kontext eines am Kosten-Nutzen-Denken und Gewinnmaximierung orientierten Fremdsprachenunterrichts erzieherische, soziale und politische Ziele sowie ein Lernziel sprachliche und politische Bildung [...] wohl sehr bald auf der Strecke bleiben würden. [...] Fachdidaktiker und Bildungspolitiker, die ausschließlich mit ökonomischen Argumenten Fremdsprachenpolitik betreiben und somit die Instrumentalisierung des Fremdsprachenunterrichts fördern, machen sich zum Organ der Wirtschaftspolitik und berauben sich selbst ihrer Legitimation; denn in einer demokratischen Gesellschaft kann schulischer Fremdsprachenunterricht nicht einseitig von den Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen dominiert werden, sondern muss Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Pluralismus und seiner internationalen politischen und kulturellen Zusammenhänge sein. [...] (Gnutzmann in FLuL 2000: 24-25)

Solche Gedanken leiten schließlich über zu einer Sicht von Englischunterricht, die ich als eine ökologische Sicht bezeichnen und in den folgenden Kapiteln eingehend vorstellen möchte. Da es mir aber für alle weiterführenden didaktischen Überlegungen zum Englischunterricht sinnvoll erscheint, eine theoretische Grundlegung der Ziele von Englischunterricht als Basis zu schaffen, gehe ich zuerst einen Schritt zurück, um mich genauer mit den bereits angeklungenen fachlegitimierenden Richtzielen des Englischunterrichts zu beschäftigen.

2 Die Kommunikative Kompetenz und die Interkulturelle Kompetenz als die fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts

2.1 Die Kommunikative Kompetenz

2.1.1 Herleitung des Begriffs Kommunikative Kompetenz

Der Begriff *Kommunikative Kompetenz* ist zu einem Modewort der Fachdidaktik geworden, das in unzähligen Publikationen auftaucht, allerdings oft ohne ausreichend definiert zu werden. Dieses Kapitel setzt sich daher zum Ziel, eine solche Definition zu leisten. Dabei wird die Herkunft des Begriffs erarbeitet und dargestellt, wie der Terminus *Kommunikative Kompetenz* in die Fachdidaktik aufgenommen wurde und welche Implikationen dies für heutige Überlegungen zu den Zielen des Englischunterrichts hat.

Die Kommunikative Kompetenz vereinigt eine breite Palette an Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Bereichen der Phonologie und der Orthographie, der Lexik, der Syntax, sowie der Textlinguistik und der Pragmatik. (vgl. auch Gehring 2004: 115) Übergreifend zielt sie also auf

[...] die Entwicklung von zusammenhängender Rede und die Strukturierung ganzer Interaktions-Sequenzen zur Erreichung eines bestimmten Ziels [ab]. Mit Bedacht wird dabei das Umfeld sprachlichen Handelns (Kontext, Situation, Sprecherrollen u.a.) ebenso wie die Mitteilungsabsicht des Sprechers sowie die tatsächliche Wirkung von Äußerungen im Kontext. So verstandene *sprachliche Handlungskompetenz* beschränkt sich demnach nicht auf die Realisierung einzelner Sprechabsichten und die Beherrschung geeigneter Redemittel – obwohl sie ohne Zweifel das Grundgerüst kommunikativen Handelns darstellt; sie schließt vielmehr die Dynamik von *Interaktionen* mit ein. Sie zeigt sich insbesondere im überlegten Einsatz von Diskursstrategien (was wann wie gesagt wird im Hinblick auf das übergeordnete Gesprächsziel und das kooperative Verhalten zwischen Sprecher und Hörer) sowie im Gebrauch bestimmter funktionaler Wendungen zur Sicherung des gegenseitigen Verstehens, zum Auffüllen von Gesprächslücken und zur Erhöhung eines geschmeidigen Redeflusses. (Vollmer in Timm 1998: 237)

Diese Kurzdefinition aus Timms Einführungsband in die Fachdidaktik des Englischen geht u.a. auf die Überlegungen von Hans-Eberhard Piepho zurück, der 1974 die Schrift *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* veröffentlichte (Piepho 1974). Allerdings war er nicht der erste, der den Terminus verwandte; schon vorher taucht er in den Überlegungen des Soziolinguisten Dell Hymes auf. Auch in Jürgen Habermas' Schriften ist er zu finden.

Allerdings war Piepho der erste, der eine Konzeption des Begriffs als Grundlage eines modernen Fremdsprachenunterrichts geschaffen hat. Er entwickelte sechs Thesen, die er u.a. aus Habermas' Überlegungen und aus Dieter Baackes² Auseinandersetzung mit diesen herleitete. Bevor er sie formuliert, liefert er in seinem Vorwort mit Bezug auf Habermas' Bemühungen „um die Handlungsfähigkeit eines von Zwängen, Defiziten und Progressionen freigesetzten und selbstbewußten Menschen in einer demokratischen und humanen Gesellschaft“ folgende erste Grobdefinition:

Kommunikative Kompetenz bedeutet [...] weder in der einen noch in der anderen Auslegung das Erreichen bestimmter Normen, sondern die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code gesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist. [...] (Piepho 1974: 9-10)

Hier klingen bereits allgemeine Voraussetzungen für das Funktionieren von Kommunikation an, die noch nicht speziell auf fremdsprachliche Situationen ausgerichtet sind: Angstfreiheit, das Wissen um die Wirkung sprachlicher Mittel sowie die Fähigkeit Sprache situationsgebunden korrekt zu verwenden. Mit den bereits erwähnten sechs Thesen grenzt Piepho ausgehend von Habermas' *Diskurs*-Begriff das hier Beschriebene nun auf den Fremdsprachenunterricht ein und baut seine Theorie einer Kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht aus. Ohne einen genaueren Blick auf den Habermasschen *Diskurs*-Begriff sind diese Thesen allerdings nur schwer verständlich. Daher soll ich im Folgenden kurz beschrieben werden, was Habermas unter *Diskurs* versteht und wie er ihn vom sog. *Kommunikativen Handeln* absetzt:

In Gesprächen, die als kommunikatives Handeln fungieren (z.B. bei einem ‚Gespräch über den Gartenzaun‘), und umgekehrt bei Interaktionen, die Gesprächsform haben (z.B. eine Begrüßung in der Straßenbahn oder ein Gespräch über den Gartenzaun), sind Äußerungen als kommunikatives Handeln gerade daran zu erkennen, daß sie in den Kontext außersprachlicher Äußerungen eingelassen sind. In Diskursen hingegen sind nur sprachliche Äußerungen thematisch zugelassen; die Handlungen und Expressionen der Beteiligten begleiten zwar den Diskurs, aber sie sind nicht dessen Bestandteil. Wir können mithin zwei Formen der Kommunikation (oder der ‚Rede‘) unterscheiden: *kommunikatives Handeln* (Interaktion) auf der einen Seite, *Diskurs* auf der anderen Seite. Dort wird die Geltung von Sinnzusammenhängen naiv vorausgesetzt, um Informationen (handlungsbezogene Erfahrungen) auszutauschen; hier werden problematisierte Geltungsansprüche zum Thema gemacht, aber keine Informationen ausgetauscht. (Habermas 1971: 114-115)

² Baacke, Dieter. „Kommunikation als System und Kompetenz.“ *Neue Sammlung* 6 (1971) und 1 (1972).

Diskurs in diesem Sinne ist zu verstehen als „eine reflexive Form der Metakommunikation“ (Burkhard in Metzler Philosophie Lexikon 1999: 116), also als das Sprechen über das Sprechen. Diskurs „stellt eine Form der Kommunikation dar, in der die Kommunikation selbst noch einmal zum Thema gemacht wird, nämlich die in jeder Kommunikation implizit oder explizit erhobenen Geltungsansprüche“ (Burkhard in Metzler Philosophie Lexikon 1999: 116). Habermas nimmt vier solche Geltungsansprüche an,

die jeder kommunikativ Handelnde im Vollzug einer beliebigen Sprechhandlung erheben (und ihre Einlösbarkeit unterstellen) muß, damit eine Verständigung gelingen kann: (1) Der Sprecher muß einen verständlichen Ausdruck wählen, damit Sprecher und Hörer einander verstehen können – G[eltungsanspruch] der Verständlichkeit; (2) er muß die Absicht haben, eine wahre Aussage zu machen [...], damit der Hörer das Wissen des Sprechers teilen kann – G. der Wahrheit; (3) er muß seine Intentionen wahrhaftig äußern wollen, damit der Hörer begründet davon ausgehen kann, daß er als Sprecher an ihn als Hörer tatsächlich eine Äußerung richten will und damit er ihm vertrauen kann – G. der Wahrhaftigkeit; (4) er muß sein Verhalten auf einen als legitim anerkannten normativen Kontext abstellen – G. der normativen Richtigkeit. (Burkhard in Metzler Philosophie Lexikon 1999: 197)

Piepho hat erkannt, dass eine so verstandene Trennung zwischen *Kommunikation* und *Diskurs* einen wesentlichen Bestandteil von Fremdsprachenunterricht darstellt. Denn sowohl beim Lernen als auch bei der Anwendung einer Fremdsprache kommt es darauf an, als Sprecher und Hörer in Distanz zu dem Geäußerten treten zu können. Das erklärt er in seiner ersten These:

Im Fremdsprachenunterricht, der auf kommunikative Kompetenz ausgerichtet ist, sind diskursive und kursive Faktoren stets gekoppelt. Ein nur imitativ-mechanisches Sprechen, automatisierte Verhaltensweisen bleiben selbst in schlichten Verständigungen wirkungslos und nicht verfügbar, wenn der Schüler nicht auch eine distanzierte Kenntnis der Verständigungsvorgänge überhaupt erworben hat. (Piepho 1974: 13-14)

Zu einer Kenntnis der Verständigungsvorgänge – gerade in der fremdsprachlichen Situation – gehört auch, dass die Lerner sich über kulturelle Normen und Gegebenheiten ihres (fremd)sprachlichen Gegenübers im Klaren sind. Damit die Kommunikation mit Vertretern des Zielsprachenlandes funktioniert, müssen die Sprecher wissen, dass ihre eigenkulturell geprägten Kommunikationsregeln nicht unbedingt auch für ihr Gegenüber gelten. Piepho formuliert das in seiner zweiten These zum fremdsprachlichen Unterricht:

Es muß in der Präzisierung der Lernziele des Fachs Englisch ausdrücklich und konkret vorgesehen werden, die Geltungsansprüche des eigensprachlichen Verhaltens zu problematisieren und die Schüler auf eventuell mißverständliche kontrastive Regeln im Verhaltenssystem von Ausländern aufmerksam zu machen. [...] (Piepho 1974: 14)

Kommunikation ist sinnlos, wenn die Kommunikationsabsichten des Sprechers, auch wenn er alle sprachlichen Mittel korrekt anwendet, im Sinne des Geltungsanspruches der Wahrhaftigkeit nicht verständlich, direkt und ehrlich sind. Das führt Piepho zu seiner dritten These:

Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung oder Diskurs im Unterricht nur, wenn die *Form* der Mittel gegenüber der *Bedeutsamkeit* der Absichten und der Rollen zweitrangig bewertet und gewichtet werden. (Piepho 1974: 16)

Damit zur vierten These, nach der bei der Vermittlung von Kommunikativer Kompetenz linguistische Sprachbeschreibung immer im Dienste möglichst korrekter Sprachverwendung stehen sollte. Das bedeutet, dass die Sprachbetrachtung im Englischunterricht nach Piepho nicht um ihrer selbst willen, sondern in Verbindung mit kommunikativen Absichten in interkulturellen Situationen zu geschehen hat:

In einem modernen Kurs zum Erlernen einer Zweitsprache [Piepho unterscheidet nicht zwischen Fremd- und Zweitsprache] ist weit wichtiger als die formale Schulgrammatik und deren Sequentierung *eine Progression und eine Grammatik der kommunikativen Register, Absichten und Ausdrucksqualitäten*, und zwar von Anfang an und in jedem Stadium bewußt reflektiert [...]. (Piepho 1974: 17; Hervorhebungen im Original)

Es ist ein Merkmal schulischen Fremdsprachenunterrichts, dass das Erlernen, Überdenken und Einüben der Funktionen, Regeln und Kontexte von Sprechakten in einem sozial-kommunikativen Raum stattfindet. Kommunikations- und Kulturfehler, die vom Lerner begangen werden, können so im Klassenzimmer besprochen werden, ohne dass der Schüler/die Schülerin gesellschaftliche Sanktionen erfahren muss. Diese Erkenntnis führt zu Piephos fünfter These:

Der Englischunterricht birgt ohne Verlust an Substanz die Möglichkeit in sich und hat damit die eigenständige pädagogische Qualität, daß die pragmatischen kommunikativen Universalien in Rollen beobachtet und im Rollenspiel erworben werden, in denen sich ‚ideale Sprechsituationen‘ und modellhafte Redeweisen, nicht als neue Norm mißzuverstehen, darstellen. (Piepho 1974: 19)

Die sechste und idealistischste These Piephos schließt allgemein gesellschaftliche Überlegungen ein, die die Ziele des Englischunterrichts ergänzen.

Es geht ihm darin um die Schaffung eines Englischunterrichts, der durch die Sensibilisierung für kommunikatives Verhalten und Handeln in der Fremdsprache auch das Potential zur Verbesserung allgemeiner realgesellschaftlicher Verhältnisse erhält.

Bei voller Würdigung der gegenwarts- und realitätsbezogenen Ziele des Englischunterrichts sollten Redefertigkeiten und Gesprächsformen aus einem Denken geplant und entwickelt werden, in dem die ‚verbesserten Bedingungen einer allgemeinen Kommunikation der Gesellschaft vorweggenommen wurden‘ (Habermas). Allein aus diesem Grunde, von den lernpsychologischen und linguistischen Einwänden ganz zu schweigen, sind Kurse abzulehnen, die nur vorwiegend aus Dialogen und Dialogteilen bestehen und die Sprechfertigkeit vorwiegend durch deren Nachahmung und Übertragung erreichen wollen. [...] (Piepho 1974: 21)

Piephos Thesen zur Kommunikativen Kompetenz im Englischunterricht bilden grundlegende Voraussetzungen für viele neuere Konzepte von Kommunikativer Kompetenz mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Es werden im Folgenden einige Ergebnisse solcher neuerer Forschungen vorgestellt.

2.1.2 Heutige Auslegung des Begriffs Kommunikative Kompetenz

Ein Konzept zur Kommunikativen Kompetenz neueren Datums liefern Günther Schneider und Brian North mit der Bestimmung der *Kommunikativen Kompetenz* im Rahmen des schweizerischen Nationalen Forschungsprogramms NFP 33 „*Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*“.³ Es soll hier auf fünf Hauptkriterien näher eingegangen werden, welche die Autoren der Studie als bedeutend für eine Kommunikative Kompetenz ansehen und auf die sie ihre Testpersonen hin befragt haben:

³ Der Arbeitstitel des Projekts lautete *Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente*. Die Ergebnisse sind erschienen in: Günther Schneider und Brian North. *Fremdsprachen können – was heisst das?. Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger. 2007.

1. Strategische Kompetenz
2. Linguistische Kompetenz
3. Pragmatische Kompetenz
4. Soziokulturelle Kompetenz
5. Unabhängigkeit (vgl. Schneider/North 2007: 29)

zu 1) Nach Ansicht der Autoren gehören zu den strategischen Kompetenzen als Teilbereich der Kommunikativen Kompetenz „verschiedene Formen der Selbstreparatur wie Umformulierungen oder Selbstkorrekturen“ (Schneider/North 2007: 30) sowie, bei Verständnisschwierigkeiten des Gegenübers, Maßnahmen „zum Aushandeln von Bedeutung“ (Schneider/North 2007: 30) und schließlich – das gilt v.a. beim schnellen mündlichen Sprachgebrauch – „der Einsatz von Füllern, Zögerungssignalen oder Wiederholungen“ (Schneider/North 2007: 30). Hinsichtlich einer Klassifizierung kann festgestellt werden, dass die Abgrenzung der unter das Hyperonym *Lernstrategien* fallenden Begriffe *Sprachverwendungsstrategien* und *Sprachlernstrategien* „keineswegs völlig eindeutig ist. So gibt es beispielsweise Übergänge und beträchtliche Überschneidungen von Sprachlernstrategien einerseits und Rezeptionsstrategien andererseits. In beiden Fällen geht es um die Verarbeitung von Information.“ (Schneider/North 2007: 30) Schneider und North schreiben weiter: „So werden Strategien zur Rezeption, Produktion und Interaktion unterschieden oder feiner z.B. Hörverstehensstrategien, Lesestrategien, Gesprächsstrategien oder Schreibstrategien.“ (Schneider/North 2007: 30) Für den Bereich der fremdsprachlichen *Rezeption* werden Fertigkeiten angeführt, wie „einen Erwartungsrahmen aufbauen/Schemata abrufen, Erschliessen sowie Hypothesen testen/revidieren“ (Schneider/North 2007: 31). Für eine gelungene fremdsprachliche *Produktion* werden schließlich Techniken wie „Vorbereiten/Einüben, Kompensieren sowie Monitoring und Selbstkorrektur“ (Schneider/North 2007: 31) angesprochen. Die Strategien für die fremdsprachliche *Interaktion* umfassen schließlich: „Sprecherwechsel, Kooperieren, um Hilfe bitten sowie Nachfragen / um Erklärung bitten und kommunikative Reparaturen“. (Schneider/North 2007: 31)

zu 2) Unter linguistischer Kompetenz verstehen die Autoren Kenntnisse und Fertigkeiten in den lexikalischen, morphologischen, syntaktischen, morphosyntaktischen, sowie phonologischen und orthographischen Bereichen. (vgl. Schneider/North 2007: 33)

zu 3) Allgemein lässt sich sagen, jemand ist *pragmatisch kompetent*, wenn er „die Prinzipien und Regeln sprachlichen Handelns“ verstanden hat und „die Fähigkeit zur Realisierung von Sprechhandlungen“ besitzt. (vgl. Schneider/North 2007: 33) Schneider und North gliedern die *Pragmatische Kompetenz* aber in eine Vielzahl von Teilkompetenzen. Eine wesentliche dieser Teilkompetenzen stellt die sog. *Diskurskompetenz* dar:

Sie umfasst das Wissen über Diskursregeln und Textsorten sowie die Fähigkeit, Diskurse und Texte kohärent zu gestalten (Coherence) und sinnvoll zu entwickeln (Thematic Development), bzw. rezipierend die Kohärenz und Art der Themenbehandlung zu erfassen. Zur Diskurskompetenz wird in der Regel auch die Gesprächsorganisation und insbesondere die Regelung des Sprecherwechsels (Turntaking) gerechnet. (Schneider/North 2007: 33)

Als weitere Teilkompetenzen werden aufgeführt: *Flexibilität*, d.h. die Fähigkeit, sich bei Rezeption und Produktion dem Situationskontext anzupassen, *Genauigkeit*, d.h. die Fähigkeit das auszudrücken, was man ausdrücken möchte und *Fluency*, d.h. „die Fähigkeit, Wissensbestände abzurufen und anhaltend (auch länger) zusammenhängend zu sprechen“. (Schneider/North 2007: 33-34)

zu 4) Die Kategorie *Soziokulturelle Kompetenz* besteht bei Schneider und North aus drei Teilen:

- *Soziokulturelles Wissen*: „Wissen über Werte, Normen und Konventionen, die Bewusstheit ihrer Unterschiedlichkeit sowie Faktenwissen, das es ermöglicht, Andeutungen, Anspielungen und Ironie zu verstehen“ (Schneider/North 2007: 34)
- *Soziolinguistische Kompetenz*: „Wissen über Höflichkeitskonventionen, Direktheit, Sprachvarianten, Dialekt, Stile und Register, mit der Fähigkeit zu ihrer angemessenen Anwendung, einschliesslich der

Fähigkeit, z.B. Stil- und Registerwahl bei Veränderungen in der Kommunikationssituation entsprechend anzupassen“ (Schneider/North 2007: 34)

- *Interkulturelle Fertigkeiten*, „welche die Sicherheit geben, sich im fremden Kulturraum zu bewegen und zu ‚benehmen‘, keine Tabus zu verletzen, Missverständnissen vorzubeugen, an der Zielkultur zu partizipieren usw.“ (Schneider/North 2007: 34)

zu 5) Der Begriff *Unabhängigkeit* stellt für Schneider und North ein Maß dar, nach dem auf die Stufe der Sprachfertigkeiten der Lernenden geschlossen werden kann; und zwar anhand der benötigten Hilfe durch *native speakers* in interkulturellen Situationen. Es werden drei Kategorisierungsgruppen vorgeschlagen und folgendermaßen benannt: *Need for Interlocuter Adjustment*, *Need to get Clarification* und *Need for Support* (letzteres bezieht sich auf Formulierungshilfen durch den Gesprächspartner). (vgl. Schneider/North 2007: 35) Demnach ist ein Lerner sprachlich umso kompetenter, je weniger Hilfe er von fremdsprachlichen Muttersprachlern in einer interkulturellen Kommunikationssituation in Anspruch nehmen muss, d.h. je „unabhängiger“ er in diesem Sinne ist.

Noch detaillierter wird das Konzept Kommunikative Kompetenz im *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEF 2001) vorgestellt, an dessen Erstellung North und Schneider beteiligt waren. Die folgende Übersicht stellt eine gekürzte Zusammenfassung der „*more specifically language-related language skills*“ dar, wie sie im Referenzrahmen auf den Seiten 108-130 zu finden sind.⁴

⁴ Für den Referenzrahmen wird unterschieden zwischen *general competences*, die ein Fremdsprachenlerner erwerben bzw. schon mitbringen soll, wie *knowledge of the world, sociocultural knowledge, intercultural awareness, intercultural skills and know-how* (auf die einzelnen Elemente wird später noch eingegangen werden), und einer *more specifically language-related communicative competence*.

Communicative language competences

linguistic competences

- **lexical competence**
 - lexical elements: fixed expressions
 - sentential formulae: direct exponents of language functions such as greetings
 - phrasal idioms (He *kicked the bucket*)
 - fixed frames: learnt and used as unanalysed wholes, into which words or phrases are inserted to form meaningful sentences, e.g. *Please may I have...*
 - phrasal verbs (*to put up with*) and compound prepositions (*in front of*)
 - fixed collocations (*to make a speech/mistake*)
 - lexical elements: single word forms – open word class items
 - nouns, verbs, adjectives, adverbs
 - grammatical elements: closed word class items
 - articles, quantifiers, demonstratives, personal pronouns, question words and relatives, possessives, prepositions, auxiliary verbs, conjunctions (,particles)
- **grammatical competence**
 - elements
 - morphs, morpheme-roots and affixes, words
 - categories
 - number, case, gender
 - concrete/abstract, countable/uncountable
 - (in)transitive, active/passive voice
 - past/present/future tense
 - progressive, (im)perfect aspect
 - classes
 - conjugations
 - declensions
 - open word classes items / closed word class items
 - structures
 - compound and complex words
 - phrases (noun phrase, verb phrase ...)
 - clauses (main clause, subordinate clause ...)
 - sentences (simple, compound ...)
 - processes
 - nominalisation, affixation, suppletion, gradation, transposition, transformation
 - relations
 - government, concord, valency
- **semantic competence**
 - **lexical semantics**
 - relation of word to general context
 - reference, connotation, exponence of general specific notions
 - interlexical relations
 - synonymy/antonymy, hyponymy, collocation, part-whole relations, componential analysis, translation equivalence
 - **grammatical semantics**
 - meaning of grammatical elements, categories, structures, processes (see also grammatical competence)
 - **pragmatic semantics**
 - logical relations
 - entailment, presupposition, implicature

- **phonological competence**
 - phonemes and allophones including their distinctive features (voicing, rounding, nasality, plosion)
 - phonetic composition of words (syllable structure, sequence of phonemes, word stress, word tones)
 - sentence phonetics (sentence stress and rhythm, intonation)
 - phonetic reduction (vowel reduction, strong and weak forms, assimilation, elision)
 - **orthographic competence**
 - form of letters
 - proper spelling of words
 - punctuation marks and their conventions
 - typographical conventions and varieties
 - logographical signs
 - **orthoepic competence [competences needed for e.g. reading a text aloud]**
 - knowledge of spelling conventions
 - ability to consult a dictionary and a knowledge of the conventions used there for the representation of pronunciation
 - knowledge of the implications of written forms, particularly punctuation marks, for phrasing and intonation
 - ability to resolve ambiguity (homonyms, syntactic ambiguities...) in the light of the context
- **sociolinguistic competences**
- **linguistic markers of social relations**
 - use and choice of greetings (on arrival, introductions, leave-taking)
 - use and choice of address forms (frozen, formal, informal familiar, peremptory, ritual insult)
 - conventions for turntaking
 - use and choice of expletives (*Bloody Hell!*)
 - **politeness conventions**
 - positive politeness
 - showing interest in a person's well being
 - sharing experiences and concerns
 - expressing admiration, affection, gratitude
 - offering gifts, promising future favours, hospitality
 - negative politeness
 - avoiding face-threatening behaviour
 - expressing regret, apologising for face-threatening behaviour
 - using hedges
 - appropriate use of *please* and *thank you*
 - impoliteness
 - bluntness, frankness
 - expressing contempt, dislike
 - strong complaint and reprimand
 - venting anger, impatience
 - asserting superiority
 - **expressions of folk wisdom**
 - proverbs, idioms, familiar quotations, expressions of belief (*Fine before seven, rain by eleven*), attitudes (*It takes all sorts to make a world*), values (*It's not cricket*)

- **register differences**
 - frozen, formal, neutral, informal, familiar, intimate
- **dialect and accent**
 - linguistic markers of social class, regional provenance, national origin, ethnicity, occupational group
- **pragmatic competences**
 - **discourse competence**
 - ordering of sentences in terms of
 - topic/focus, given/new, natural sequencing (e.g. temporal), cause/effect
 - structuring and managing discourse in terms of
 - thematic organisation, coherence and cohesion, logical ordering, style and register, rhetorical effectiveness, 'co-operative principle' [according to Grice]
 - text design conventions
 - how is information structured in realising the various macrofunctions (description, narrative, exposition)
 - how are stories, anecdotes, jokes told
 - how is a case built up (in law, debate)
 - how are written texts (essays, formal letters) laid out, signposted and sequenced
 - **functional competence** [is concerned with processes in communicative interactions]
 - microfunctions
 - imparting and seeking factual information (identifying, reporting, correcting, asking, answering)
 - expressing and finding out attitudes (factual, knowledge, modality, volition, emotions, moral)
 - suasion (suggestions, requests, warnings, advice, encouragement, asking help, invitations, offers)
 - socialising (attracting attention, addressing, greetings, introductions, toasting, leave-taking)
 - structuring discourse (opening, turntaking, closing)
 - communication repair
 - macrofunctions
 - description, narration, commentary, exposition, exegesis, explanation, demonstration, instruction, argumentation persuasion ...
 - interaction schemata
 - these are for example pairs such as
 - question : answer
 - statement : agreement/disagreement
 - request/offer/apology : acceptance/non-acceptance
 - greeting/toast : response
 - examples for more complex goal-oriented transactions patterns are:
 - form the working group and establish relations among participants;
 - establish common knowledge of the relevant features of the current situation and arrive at a common reading;
 - identify what could and ought to be changed;
 - establish common agreement on goals and on the action required to meet them;
 - agree roles in carrying out the action;
 - manage the practical actions involved by e.g. identifying and dealing with problems which arise, co-ordinating and sequencing contributions, mutual encouragement, recognising the achievement of sub-goals;
 - recognise the final achievement of the task;
 - evaluate the transaction;
 - complete and terminate the transaction

- Two generic qualitative factors which determine the functional success of the learner/user are:
 - **fluency**, the ability to articulate, to keep going, and to cope when one lands in a dead end
 - **propositional precision**, the ability to formulate thoughts and propositions so as to make one's meaning clear

Eine detaillierte Auflösung der *communicative competences* in Einzelfaktoren und Teilkompetenzen, wie sie im *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* vorgenommen wird, ermöglicht es, den Fremdsprachenunterricht genau an den Bedürfnissen der Lernenden auszurichten. Entsprechend steht zu Beginn des Referenzrahmens auch geschrieben:

[...] CEF not only provides a scaling of overall language proficiency in a given language, but also a breakdown of language use and language competences which will make it easier for practitioners to specify objectives and describe achievements of the most diverse kinds in accordance with the varying needs, characteristics and resources of learners. (CEF 2001: 5)

Die im Referenzrahmen zu findende wissenschaftlich fundierte Auflistung von Fähig- und Fertigkeiten, die für fremdsprachliches Handeln auf unterschiedlichen Niveaustufen benötigt werden, erleichtert die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts als Kurs, der auf den Erwerb von *partial skills* ausgerichtet ist und/oder eine *plurilingual competence* vermitteln soll, sofern dies den Bedürfnissen der Fremdsprachenlerner entspricht. In diesem Hinblick unterstützt ein Konzept von Kommunikativer Kompetenz, wie es hier vorgestellt wurde, die alltägliche Unterrichtsplanung insofern, als daraus Hilfen abzuleiten sind für

- die Auswahl des Lernstoffes,
- die Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien,
- die Unterrichtsorganisation,
- die Erstellung von Übungsaufgaben und
- die Erstellung von Leistungsmessungsaufgaben

Eine Theorie der Kommunikativen Kompetenz bzw. der Kommunikativen Kompetenzen ermöglicht einen Sprachunterricht, der den Zielvorstellungen des Europarates hinsichtlich der Ausbildung von „*plurilingual*“ und „*pluricultural*“ EU-Bürgern entgegenkommt.

2.2 Die Interkulturelle Kompetenz

Die detaillierten Ausführungen, die der Referenzrahmen zum Konzept der Kommunikativen Kompetenz bietet, leistet zweifelsohne eine gute Grundlage, um den Englischunterricht auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler auszurichten. Des Weiteren spricht der Referenzrahmen von sogenannten „general competences“, die in interkulturellen Situationen von Bedeutung sind. Sie sind sowohl *Voraussetzung* für die Ausbildung plurilingualer und plurikultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten, als auch *Ergebnis* plurilingualen und plurikulturellen Lernens.

Der Referenzrahmen teilt diese „generellen Kompetenzen“ in vier folgende Bereiche ein:

- *Declarative Knowledge* mit den Teilkompetenzen
 - *Knowledge of the World*
 - *Sociocultural Knowledge*
 - *Intercultural Awareness*
- *Skills and Know-how* mit den Teilkompetenzen
 - *Practical Skills and Know-how*
 - *Intercultural Skills and Know-how*
- *Existential Competence*
- *Ability to Learn* mit den Teilkompetenzen
 - *Language and Communication Awareness*
 - *General Phonetic Awareness and Skills*
 - *Study Skills*
 - *Heuristic Skills* (vgl. CEF 2001: 101-108)

In unserem Zusammenhang sind v.a. die *Declarative Knowledge* und *Skills and Know-how* jeweils mit ihren Untergruppen interessant.

Zur Erklärung: *Knowledge of the World* meint „Weltwissen“ allgemein, während die Vorstellung von einer *Sociocultural Knowledge* speziell auf das Wissen um soziokulturelle Bedingtheiten abzielt. Es geht dabei um soziokulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Bereichen der Alltagskultur und des zwischenmenschlichen Umgangs, die eine wichtige Voraussetzung für das Sprachenlernen und für die Ausbildung einer *plurilingual* bzw. *pluricultural competence* darstellen. Zu diesen Bereichen werden im Referenzrahmen zum Beispiel gezählt: *everyday living (food, drink, leisure activities...)*, *living conditions (living standards, welfare arrangements...)*, *interpersonal relations (family structures and relations, relations in work situations, class structure of society...)*, *values, beliefs and attitudes, body language, social conventions (punctuality, dress, length of stay...)* oder auch *ritual behaviours (religious observances and rites, festivals...)*. (vgl. CEF 2001: 102-103) Diese Themen tragen zur Ausbildung des dritten Unterpunktes der *Declarative Competence*, der *Intercultural Awareness*, bei, die letztendlich auf den Vergleich *fremdkulturell* vs. *eigenkulturell* hinauslaufen. (vgl. CEF 2001: 103) Mit *Practical Skills and Know-how* bezeichnet der Referenzrahmen schließlich eine ganze Ansammlung von Techniken, die den Lerner dazu befähigen sollen, seinen Alltag zu meistern. Dazu werden die Fähigkeit einer sinnvollen Freizeitgestaltung genauso gerechnet wie das Verrichten täglich anfallender Arbeiten. Mit den Teilkompetenzen, die unter dem Punkt *Intercultural Skills and Know-how* aufgelistet werden, erfahren diese Techniken eine spezielle interkulturelle Ausrichtung. Schlussendlich rechnet der Referenzrahmen Offenheit für fremde Kulturen, die Fähigkeit zur Anwendung von Kontaktstrategien in der Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur sowie die Fähigkeit, eingeübte Stereotype zu überwinden, zum Abschnitt *Intercultural Skills and Know-how*. (vgl. CEF 2001: 104-105)

Diese Überlegungen stehen im Einklang mit einer stärkeren Ausrichtung des Konzeptes der Kommunikativen Kompetenz auf Fragestellungen nach den erforderlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schüler und Schülerinnen für die erfolgreiche Bewältigung einer interkulturellen Situation benötigen. Die Vorstellungen des Referenzrahmens zu den *general competences* können als Folge einer seit den 1980ern verstärkt stattfindenden Ausrichtung der

Didaktik auf interkulturelle Bezüge im fremdsprachlichen Klassenzimmer gedeutet werden. (vgl. dazu auch Müller-Jacquier in Byram 2000: 303-307) Demnach gehört

zur ‚fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit‘ [...] auch die Bereitschaft, sich – durchaus im Bewusstsein eigenkultureller Spezifika – mit bestimmten sozialen, politischen und kulturellen Gegebenheiten des fremden Landes auseinander zu setzen und sich darüber hinaus an kulturtypische Interaktionsformen anzupassen. (Timm in Timm 1998: 8)

Das Konzept der *Interkulturellen Kompetenz* beschäftigt sich ganz gezielt mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schüler und Schülerinnen erwerben müssen, um ein Verständnis für kulturelle und internationale Vorgänge und Ereignisse auszubilden. Der Begriff lässt sich allerdings schwer fassen, u.a. wegen seiner Vielschichtigkeit und seiner Einbeziehung vieler Wissenschaftsbereiche.

Michael Byram versucht in seinem Essay „Reflecting on ‘Intercultural Competence’ in Foreign Language Learning“ (Byram in Bredella 1995: 269-275) einer Begriffsdefinition etwas näher zu kommen. Bevor er drei wichtige begriffskonstituierende Fragen stellt, beschäftigt er sich mit drei Annahmen:

1. Das Erlernen einer Sprache und das Lernen über die Kultur des Zielsprachenlandes gehören zusammen. Das beinhaltet auch die Einsichtvermittlung in soziokulturelle Inhalte. Andernfalls kann es keine adäquate Kommunikation mit Mitgliedern jener Zielsprachenkultur geben. (Byram in Bredella 1995: 270)
2. Eine wie auch immer geartete Vorstellung von einer *(near)nativness* ist als Messlatte für die Sprechfertigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht ungeeignet – im Hinblick auf das Interkulturelle Lernen wäre das der falsche Ansatz. Man muss sich stattdessen als FremdsprachenlehrerIn bewusst darüber sein, dass Fremdsprachenlerner eine fremde Sprache immer vor dem eigenkulturellen Hintergrund lernen. Diese Tatsache würde von einem Lernziel *(near)nativness* aber ausgeblendet werden.

Damit zusammenhängend kann man davon ausgehen, dass, während das Aufwachsen in der eigenen Kultur zur primären und sekundären Sozialisation führt, die Begegnung mit einer fremden Kultur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine dritte Stufe der Sozialisation für die Kinder und Jugendlichen bedeutet. Fremdsprachenlerner werden so zu *intercultural speakers*, die die Spezifika und zugleich auch die Relativität der eigen- und

fremdkulturellen Werte erkennen lernen. Das bedeutet schließlich Kulturvermittlung.

Da Interkulturelles Lernen neben dem Kennenlernen und der Analyse fremdkultureller Lebensweisen, Institutionen und Artefakten auch eine affektive Begegnung mit fremdkulturellen Erfahrungen, Verhaltensweisen, Werten und Einstellungen bedeutet, betrifft die hier vorgestellte Sicht von Fremdsprachenunterricht die Schüler sowohl kognitiv als auch emotional. Ziel eines solchen doppelten Ansatzes Interkulturellen Lernens ist es, dass die Lerner ihre eigenkulturell bedingte Weltsicht durch die Begegnung mit dem Fremden auf mittel- und langfristige Sicht produktiv erweitern. (vgl. Byram in Bredella 1995: 270)

3. In der Gesellschaft existieren Konzepte von Eigenem und Fremdem – „self and other“ –, die den Rahmen für die Identität sowohl der sozialen Gruppe als auch derer Mitglieder festlegen. „[...] [L]earners do not come to cultural learning without perceptions of the language, culture and people with whom they are to engage. They are always ‘faux débutants’ in respect of their knowledge of and attitudes towards a foreign culture.” (Byram in Bredella 1995: 271) Das bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, dass der Horizont der Lerner in Bezug auf Fremdverstehen bestmöglich erweitert und das Interesse für die fremde Sprache und Kultur bestmöglich geschürt werden muss. Nur so können die Grundsteine für eine spätere gelungene Kommunikation mit Vertretern des Zielsprachenlandes / der Zielsprachenländer gelegt werden. (vgl. Byram in Bredella 1995: 270-271)

Diese Vorüberlegungen führen Byram schließlich zur Formulierung dreier Fragen im Hinblick auf Interkulturelle Kompetenz, deren Beantwortung den Begriff schon recht genau bestimmen. Die erste Frage lautet:

„What are the constituents of intercultural competence?“

Bei der Beantwortung der Frage bezieht sich Byram auf den Aufsatz *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*, den er zusammen mit Geneviève Zarate schrieb und der sich in dem 1997 von Byram herausgegebenen Band *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires* finden lässt.

Byram spricht vier Teilbereiche Interkultureller Kompetenz an:

- Einen Kernbereich auf dem Weg zur Erlangung Interkultureller Kompetenz bildet die Fähigkeit ethnozentrische Gefühle gegenüber fremdkulturellen Lebens- und Sichtweisen abzulegen. Dazu zählt auch die kognitive Auseinandersetzung mit der Relativität kultureller Bedingtheiten und Werte. Nur wenn die Lerner eine gewisse Distanz zu fremd- *und* eigenkulturellen Werten, Bedingtheiten, Sichtweisen, Lebensweisen etc. entwickeln, können die nötigen Bedingungen für eine gelungene interkulturelle Begegnung geschaffen werden.
- Des Weiteren sollten Lerner ein Interpretations-Raster, entwickeln, das ihnen bei Begegnungen mit neuen kulturellen Phänomenen und Kommunikationssituationen hilft. Dies sollte aus Einsichten in kulturelle Bedeutungen, Überzeugungen und Verfahren bestehen, die ihnen bis zu diesem Zeitpunkt gefehlt haben. Mit einem solchen Handwerkszeug können die Schülerinnen und Schülern neue kulturelle Muster mit bereits bekannten vergleichen und verbinden, was interkulturelles Verstehen überhaupt erst einleitet.
- Schließlich brauchen die Lerner ein System kultureller Bezüge bzw. Bezugnahmen, welches das implizite wie explizite Wissen, das sie im Unterricht erworben haben, strukturiert und das an die spezifischen Bedürfnisse der Lerner bei ihrer Interaktion mit Sprechern des Zielsprachenlandes angepasst ist. Das Wissen und das Verständnis, das die Landeskunde in Bezug auf Phänomene der fremden Gesellschaft bereitstellt bzw. ermöglicht, muss mit dem kulturellen Bezugssystem der Lernenden in Verbindung gebracht werden. Ein solches kulturelles Bezugssystem ist ihnen für die eigene Kultur bereits implizit inhärent. Es sollte für die Erlangung Interkultureller Kompetenz explizit gemacht und auf das fremdkulturelle System ausgeweitet werden. So können aus den SchülerInnen interkulturelle Sprecher werden, die auch in der Lage sind Verknüpfungspunkte zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu analysieren.
- Zu guter Letzt weist Byram auf die Notwendigkeit hin, dieses Bezugssystem kulturellen Wissens zusammen mit einer ethnorelativistischen Haltung gegenüber fremden Kulturen in interkulturelle Situationen einzubringen.

(vgl. Byram in Bredella 1995: 271-272)

Byrams zweite Frage lautet:

“What is the role of language teaching in the development of intercultural competence?”

Das bisher Gesagte impliziert einen vergleichend angelegten Fremdsprachenunterricht. Das heißt, die fremdkulturellen Inhalte sollten immer in Bezug zu eigenkulturellen Inhalten stehen. So können im Unterricht Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der kulturell bedingten Vorstellungen und Werte und des kulturellen Selbstverständnisses herausgearbeitet werden. Ein solches Vorgehen hat das Infragestellen eigenkultureller wie auch fremdkultureller Bedingtheiten zum Ziel. Die Schülerinnen und Schüler sollten dazu befähigt werden, die eigene Kultur zur fremden in Relation zu setzen, dabei vielleicht sogar bisherige Überzeugungen, Werte oder Sichtweisen abzustreifen und durch neue zu ersetzen. Diese Ziele können nur durch langfristige Arbeit erreicht werden. Gerade Lehrer und Lehrerinnen, die mit jungen Lernern arbeiten, hätten hier nach Byrams Ansicht eine besonders verantwortungsvolle Aufgabe. Denn am Anfang des Fremdsprachenlernprozesses kann man Stereotype, die jeder Schüler / jede Schülerin haben, noch in die richtigen Bahnen lenken, bevor sie sich verfestigen. Damit Kinder und Jugendliche eine positive kognitive und affektive Einstellung zur Fremdsprache und zur Zielsprachenkultur aufbauen, ist die Auswahl des Unterrichtsmaterials seitens der Lehrer daher von großer Bedeutung. (vgl. Byram in Bredella 1995: 272-273)

Das führt schließlich zur dritten und letzten Frage:

“Where mobility exists, how should experimental learning – ‘fieldwork’ – be organised?”

Byram nennt unterschiedliche institutionelle Stufen, auf denen individuelle Erfahrungen mit einem anderen Land und deren Einwohnern möglich sind. Am intensivsten gestaltet sich die Begegnung mit der fremden Kultur dabei auf der Basis des regelmäßigen Austauschs mit den Zielsprachenländern. Das kann z.B. in Form von Klassenfahrten, *pen pals* oder Sprachassistenten organisiert werden – die Liste an Möglichkeiten ist lang. Das Ziel dabei sollte sein, einen Rahmen für affektives und kognitives Lernen sowie einen Rahmen für den pädagogischen Nutzen von und

pädagogischen Umgang mit dem Kulturschock abzustecken. An weiterführenden Schulen findet bereits ein reger Austausch mit den Zielsprachenländern statt, aber noch zu wenig im Primarschulbereich. Gerade jetzt, da Fremdsprachen auch hier eine immer größere Rolle spielen, stellt sich die Frage, wie man durch einen gezielten Austausch mit den Zielsprachenländern schon bei ganz jungen Lernern einen guten Grundstein für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen legen kann. Auf wiederum andere Voraussetzungen trifft der Fremdsprachenunterricht an Universitäten und in der Erwachsenenbildung außerhalb der Hochschulen. (vgl. Byram in Bredella 1995: 273-274)

3 Eine kurze Zwischenbilanz

Was die Rolle des Englischen in der heutigen Gesellschaft anbelangt, wurde festgestellt, dass praktisch niemand mehr, sei es im privaten oder im geschäftlichen Lebensbereich, ohne ein gewisses Grundmaß an Englischkenntnissen im Alltag zurechtkommt. Es muss also das Ziel der Schulen sein, allen Bürgern ein Grundmaß an Englischkenntnissen zu vermitteln. Dazu ist ein Konzept der Kommunikativen Kompetenz, wie sie im *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* vorgestellt wird, sehr hilfreich. Mit Bezug darauf wird ein schul- und bildungssystemübergreifendes Mindestmaß an Vermittlung von Englischkenntnissen garantiert.

Da Sprachen untrennbar mit ihren Kulturen verbunden sind, ist es unabdingbar, dass im Zeitalter der Globalisierung zusätzlich eine Interkulturelle Kompetenz vermittelt wird, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben worden ist. In diesem Sinne muss der Englischunterricht den Schülern nicht nur Englischkenntnisse zukommen lassen, sondern den Blick der Schülerinnen und Schüler für fremde Kulturen allgemein öffnen. In einer Welt, die mehr und mehr zusammenwächst, ist das eine wichtige Voraussetzung für dauerhaften Frieden, der nur möglich ist, wenn Menschen mit verschiedenem kulturellem Hintergrund lernen, möglichst vorurteilsfrei aufeinander zuzugehen. Das Verständnis dafür zu vermitteln, ist Teil des Bildungsauftrags von Schule und damit ein fachunabhängiges Lernziel des Englischunterrichts. Dabei gilt es einerseits, kulturelle Grenzen auszuloten, andererseits aber auch, sie zu überspringen, indem fremdkulturelle Werte und Sichtweisen in produktiver Art und Weise auf die eigene Kultur übertragen werden. Die Gedanken zu sprachlicher und kultureller Vielfalt, die hier anklingen, führen uns schließlich weiter zu (kultur)ökologischen Überlegungen, die für den Fremdsprachenunterricht interessant sind.

Nach einer Erläuterung des Konzepts *Kulturökologie* soll im weiteren Verlauf der Arbeit geklärt werden, wie der Fremdsprachenunterricht ökolinguistisch gestaltet werden kann und welche Vorteile sich daraus ergeben. Wir werden sehen, dass ein solcher ökolinguistischer Sprachunterricht aber nur einen Bruchteil der fachlegitimierenden Ziele des Englischunterrichts erfüllen kann. Hier werden schließlich weitere kulturökologische Überlegungen von Nöten sein, die uns in den Bereich der Literaturdidaktik führen. Dabei wird sich zeigen, dass ein

(kultur)ökologisch orientierter Literaturunterricht einen wichtigen Beitrag zur Erfüllung der Richtziele des Englischunterrichts leistet. Zudem trägt er zur Erreichung fächerübergreifender und fachunabhängiger Ziele des Englischunterrichts bei, die allesamt mit Einblicken in das Funktionieren kultureller Prozesse und Systeme einhergehen.

4 Das übergreifende Konzept der Kulturökologie

Um das Konzept der Kulturökologie mit den bisher formulierten Richtzielen des Englischunterrichts sinnvoll zu verknüpfen, bietet es sich an, mit einigen Erkenntnissen zur Rolle des Englischen als lingua franca zu beginnen.

Die Rolle des Englischen als Weltsprache hat Auswirkungen auf das Englische und seine Kulturen. Daher gilt es zu fragen, inwiefern sich das Englische und die anglo-amerikanische(n) Kultur(en) (noch) eigenständig präsentieren und sich deutlich von anderen Kulturen und Sprachen abheben oder inwiefern die Kulturen der Weltsprache Englisch mittlerweile zu einer „Weltkultur“ verschmolzen sind. Wie lassen sich den SchülerInnen die daraus entspringende Doppelexistenz des Englischen – zum einen als Weltsprache und zum anderen als die Sprache der Briten, der Amerikaner, der Australier usw. – erklären? Wie lässt sich diese Vielfalt sinnvoll in den Englischunterricht integrieren? Wie wirkt sich die Beschäftigung mit fremdkulturellen Inhalten und mit Fragestellungen bezüglich kultureller Vielfalt auf die eigenkulturelle Bedingtheit der SchülerInnen aus und worin liegt der persönliche, „direkte“ Nutzen für die Lerner? Wie kann das Verständnis von sprachpolitischen und kulturwissenschaftlichen Überlegungen zur Notwendigkeit kultureller Vielfalt schließlich didaktisch sinnvoll im Englischunterricht vermittelt werden? Diese Fragen weisen in eine Richtung, die ich im weiteren Verlauf als *kulturökologisch* bezeichne.

Die Definition einer kulturökologischen Ausrichtung des Englischunterrichts setzt bei der Erklärung des Konzepts der *kulturellen Ökologie* an. Dies geschieht im Folgenden, wobei fachdidaktische Überlegungen mit einbezogen werden sollen. In einem weiteren Schritt führt dies zum Ansatz der Ökolingustik, die weitere Implikationen für einen kulturell und sprachlich vielfältigen Englischunterricht bereithält. Unter Berücksichtigung der Richtziele des Englischunterrichts sollen Möglichkeiten gezeigt werden, wie ein ökologischer Sprachunterricht gestaltet werden könnte. Allerdings wird sich dabei auch herausstellen, dass nicht alle Ziele der Vorstellung von Kommunikativer und Interkultureller Kompetenz mit einem ökologischen Sprachunterricht erreicht werden können. Daher wird sich der Fokus im weiteren Verlauf der Arbeit vom reinen Sprachunterricht weg und hin zum Literaturunterricht als Teil des Englischunterrichts verschieben.

4.1 Der Ökologie-Begriff

Zur Annäherung an die Kulturökologie sollen in einem ersten Schritt die mannigfachen Bedeutungen und Anwendungsmöglichkeiten des Ökologie-Begriffs in den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen überblicksartig aufgezeigt werden: Denn mitnichten hat die Ökologie lediglich mit Biologie und Umweltschutz zu tun.

Angefangen mit einer Herleitung des Begriffs *Ökologie* werfen die folgenden Zitate einen Blick auf Verbindungsstellen zwischen einer ökologischen Denkweise und kulturwissenschaftlichen Überlegungen.

Bekanntlich stammt der Begriff ‚Ökologie‘ vom Jenaer Zoologen und Monisten Ernst Haeckel, dessen inzwischen widerlegtes ‚biogenetisches Grundgesetz‘, demzufolge die Entwicklung eines Tierindividuums die historische Entstehung des entsprechenden Tierstammes verkürzt wiederholt, im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts große Anziehungskraft ausübte und half, die Darwinischen Evolutionstheorien in Deutschland durchzusetzen. In seinem Hauptwerk, der *Generellen Morphologie der Organismen* (1866) wird die ‚Oecologie‘ als ‚Lehre vom Naturhaushalte‘ und ‚Wissenschaft von den Wechselbeziehungen der Organismen unter einander‘ und zur anorganischen Außenwelt definiert. [...] Aus dieser zunächst reinen Pflanzen- und Tierwissenschaft entstanden erst allmählich seit den zwanziger Jahren die Humanökologie und die Landschaftsökologie, die sich mit dem Einfluß der Menschen auf ihre natürliche Umwelt beschäftigen. Es sollte weitere drei Jahrzehnte dauern, bis eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Ökologie und Naturschützern die wissenschaftlich-objektiven Grundlagen der Ökologiebewegung zu legen begann.

Ökologie faßt die Welt als Ensemble integrierter Systeme und Ganzheit auf, in der alles voneinander abhängig ist. Die Entwicklung der modernen Technik hat den Menschen bekanntlich in die Lage versetzt, Änderungen seiner Umwelt von bisher unbekanntem Ausmaß in einer neuen Geschwindigkeit zu verursachen, so daß schwer einschätzbare Risiken für alles künftige Leben auf der Erde entstehen. Die Verantwortung für unsere Handlungen gegenüber kommenden Generationen, die daraus folgt, ließ einerseits eine soziale Philosophie entstehen, die den Ort und die Funktion des Menschen im Ökosystem zu bestimmen sucht, andererseits eine praktische gesellschaftliche Konsequenzen anstrebende politische Ökologie. (Goodbody 1998: 17)

Hubert Zapf knüpft in folgendem Textausschnitt an diese Herleitung an und erklärt, dass die Ökologie von da an zunehmend

[...] eine transdisziplinäre Wissenschaft [wurde], die freilich in den unterschiedlichen Disziplinen durchaus unterschiedliche Zugänge und Erkenntnisperspektiven hervorbrachte. Während sie sich in ihrer naturwissenschaftlichen Variante auf empirisches Datenmaterial und daraus ableitbare Gesetzmäßigkeiten bezieht, wird der ökologische Denkansatz in seiner Übertragung auf die Human- und Kulturwissenschaften von seinem Gegenstand, aber auch von seinen Inhalten und seinen Erkenntnisinteressen her in hochgradig vermittelte Interpretationszusammenhänge mit beträchtlicher Eigendynamik einbezogen. Das Bild, das die Humanwissenschaft von der Beziehung des Menschen zu seiner natürlichen Umwelt entwirft, hängt unauflöslich mit dem Selbstbild zusammen, das der Mensch von sich hat und das er über sein Verhältnis zum ‚Anderen‘ der Natur stets neu bestimmen muss. (Zapf 2002: 25)

Damit kristallisieren sich bereits einige wesentliche Punkte heraus, die uns einer Begriffserklärung von *Ökologie* vor dem Hintergrund der Kultur- und Geisteswissenschaften näher bringen – ein kurzer Überblick:

- Der Begriff *Ökologie* stammt ursprünglich aus der Biologie und bezeichnet die Erforschung der Beziehungen individueller tierischer und pflanzlicher Organismen untereinander und mit ihrer natürlichen Umwelt.
- Aus einer ökologischen Sichtweise heraus präsentiert sich die Welt als „ein Ensemble integrierter Systeme und Ganzheit“ (Goodbody 1998: 17).
- Diese Überzeugung hat zur Folge, dass schließlich auch die Beziehungsabhängigkeiten zwischen Mensch und Natur in den Blickpunkt der Wissenschaft geraten, womit eine starke Sensibilisierung für die Frage nach der Verantwortlichkeit des Menschen für die natürlichen Ökosysteme einhergeht.
- Schließlich erfährt der Terminus damit eine Ausweitung auf sozial-, politik- und kulturwissenschaftliche Bereiche.
- Im Unterschied zur ökologischen Forschung in den Naturwissenschaften wird in den Kultur- und Geisteswissenschaften der Schwerpunkt allerdings nicht auf die empirische Erforschung und die Herleitung von Gesetzmäßigkeiten gelegt, die die Beziehung des Menschen zu seiner natürlichen Umwelt beschreiben, sondern auf die Untersuchung der komplexen Vernetzung unterschiedlicher gesellschaftlich und kulturell bedingter Diskurse.
- Im Mittelpunkt steht dabei das Selbstbild des Menschen, der sowohl in seinem kulturellen als auch in seinem natürlichen Ökosystem lebt.
- Zentral ist in dieser Hinsicht die Einsicht, dass der Mensch seine natürlichen und kulturellen Ökosysteme einerseits durch sein Denken definiert und formt, dass er aber andererseits auch durch diese Systeme geformt wird.

4.2 Was ist Kulturökologie? – Erste Antworten

Aus den vorhergehenden Ausführungen zum Ökologiebegriff ergeben sich bereits einige kulturökologische Prinzipien.

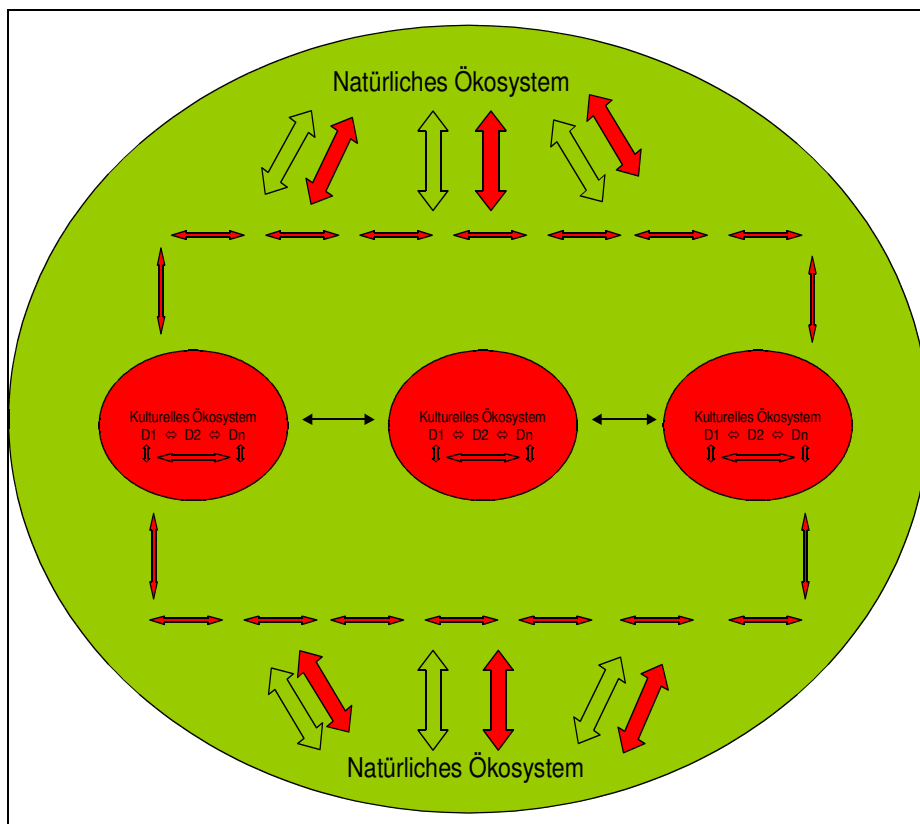
Kulturökologie kann als der Versuch gesehen werden, Kultur und ihre Prozesse in Analogie zu Phänomenen und Prozessen in natürlichen Ökosystemen zu beschreiben. Dabei werden Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb einzelner Kulturen, zwischen unterschiedlichen Kulturen und zwischen Kultur und Natur hervorgehoben. Eine zentrale Feststellung der kulturellen Ökologie lautet, dass Menschen und ihre kulturellen Systeme nicht unabhängig von den sie umgebenden natürlichen Ökosystemen existieren können. Daraus ergibt sich, dass letztlich jede wissenschaftliche Untersuchung von Kultur die Abhängigkeitsverhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Natur und Kultur miteinbeziehen muss. In diesem Sinne erklärt Peter Finke:

Es ist eben die Kulturökologie, die uns heute deutlicher als vieles andere demonstriert, daß die Biologie die wissenschaftliche Fruchtbarkeit der ökologischen Ideen nur zum Teil nutzt. Es sind ihre physikalischen Grenzen, die ihr – zumindest bislang – einen adäquaten, phylogenetisch konsequenten Zugang zu den vielfältigen und folgenreichen Faktoren der psychischen Ebene und damit letztlich auch zum Verständnis der Rolle des Menschen versperren. Er ist nicht nur Nutznießer und Störenfried, in begrenztem Maße wohl auch Reparaturtechniker von Ökosystemen, sondern eine Art, die in Koevolution mit vielen neuartigen Systemen lebt, die für ihn und sein Leben eine ähnliche ökologische Funktion besitzen wie der Wald für den Specht oder das Meer für den Wal: seine Kulturen. Die Kulturökologie, wie sie heute wissenschaftliche Konturen gewinnt, markiert einen wichtigen Schritt auf dem Wege zu einer Allgemeinen Ökologie. (Finke in Fill 1996: 33-34)

Der Begriff *Kulturökologie* wurde von Julian Seward bereits in den 1930er Jahren zum ersten Mal verwendet. Obwohl er mittlerweile sehr heterogen gebraucht wird (vgl. Finke in Fill 1996: 34), beschränke ich mich in meiner Arbeit auf *eine* Verwendungsweise des Terminus, die auch Finke als „die stärkste und zukunftssträchtigste“ einschätzt. Zum besseren Verständnis erläutert er, dass diese kulturökologische Position

[...] den schwierigen und oft vage verwendeten Kulturbegriff selbst ökologisch zu verstehen versucht. Diese Position, die vor allem auf Gregory Batesons Fragmente zu einer sog. Ökologie des Geistes zurückgeht, wird von den Anhängern eines traditionellen Wissenschaftsverständnisses bekämpft, die zu recht verstanden haben, daß Batesons kreative Methoden, die Phänomene des Psychischen und des Geistigen in neuartiger Weise zu thematisieren, an vielen liebgewonnenen Traditionen und Wertvorstellungen der üblichen Wissenschaft rüttelt [...]. (Finke in Fill 1996: 34)

Die Kulturökologie stellt heraus, dass menschliche Ökosysteme, ebenso wenig wie der einzelne Mensch, unabhängig von den sie umgebenden natürlichen Ökosystemen existieren können. In Folge dieser Erkenntnis lassen sich zahlreiche Wechselwirkungen zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen beschreiben, deren Komplexität anhand folgender Abbildung näherungsweise verdeutlicht werden kann:



Zur Erklärung:

Beginnend mit den kleinen Ellipsen: die Pfeile stellen die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen den kulturellen Diskursen $D1$ bis Dn dar. Zusammengenommen bilden sie ein kulturelles Ökosystem, das in Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zu anderen kulturellen Ökosystemen steht. Die einzelnen kulturellen Ökosysteme stehen wiederum in einem engen Verhältnis zu dem sie umgebenden natürlichen Ökosystem, wodurch sich erneut komplexe Abhängigkeiten ergeben. Die wechselseitigen Beeinflussungen der Systeme führen schließlich dazu, dass sich einerseits kulturelle Systeme nach dem Vorbild natürlicher Prozesse entwickeln, sich andererseits aber auch die Sichtweise auf die natürlichen Systeme durch kulturelle Prozesse und Bedingtheiten ergibt.

Für ein besseres Verständnis dieser Zusammenhänge helfen folgende Erläuterungen Finkes, nach denen die kulturellen Ökosysteme als allmählich entstandene Produkte von in natürlichen Ökosystemen ablaufenden Prozessen beschreibbar sind:

Die [bei der Entstehung kultureller Ökosysteme] wirkenden Kräfte waren Kräfte der Evolution, deren Übergang von einer natürlichen zu einer kulturellen Evolution bruchlos und kontinuierlich – wenn auch nicht eindimensional oder umweglos – vonstatten ging und nicht diskontinuierlich, wie uns der Wechsel der Bezeichnung suggeriert. (Finke in Fill 1996: 35)

Finke erklärt weiter:

Die Evolution des Lebens schließt die Evolution der Kognition ein. Differenzierte kognitive Subsysteme sind bereits im Rahmen der Evolution der natürlichen (biogenen) Ökosysteme entstanden; sie sind im weiteren Verlauf der natürlichen, insbesondere aber der kulturellen Evolution im psychisch-geistigen Raum erheblich differenziert worden. Das Verhaltensrepertoire sehr vieler Tierarten der verschiedensten Gruppen und Taxa, nicht nur hochentwickelte Wirbeltiere, sondern bereits Insekten, Weichtiere und sogar Protozoen enthält unterschiedlich differenzierte Kognitionsleistungen. Ihre Weiterentwicklung und Differenzierung ging mit der Entwicklung und Differenzierung von Sinnesrezeptoren und der Herausbildung eines Nervensystems, schließlich eines Zentralnervensystems einher. Bei der Chordatenevolution entstand in diesem Zusammenhang eine neue Ebene der Informationsübertragung und -verarbeitung, die psychische Ebene. In den von Wirbeltieren bewohnten Ökosystemen, den verschiedenen Typen der Wälder, der Gewässer, der offenen Landlebensräume etc. ist sie bereits in ziemlich entwickelter Form vorhanden [...]. Die Entwicklung dieser psychischen Dimension der Grundlagen des Lebens ist also kein spezifisches Merkmal der Phylogenese hominider Stämme, sondern wesentlich älter. Allerdings ist sie im Zusammenhang mit der sog. Menschwerdung durch die abermals differenzierte nervöse und kognitive Entwicklung in einem Maße beschleunigt und innoviert worden, das für einen oberflächlichen Betrachter [...] die lange Vorgeschichte der praehumanen Evolution der psychischen Systeme verdeckt. Dabei kommt der allem Anschein nach im Hominidenbereich erstmals auftretenden Sprache als einem neuen und sehr effektiven informationsverarbeitenden Medium offenbar eine besondere, entscheidende, instrumentelle Bedeutung zu. Heute sind kulturelle Systeme für uns daher fast untrennbar mit sprachlichen Systemen verbunden, doch darf dies nicht ihre viel älteren entwicklungsgeschichtlichen Wurzeln überdecken.

In den vielfältigen Koevolutionsprozessen der psychischen Systeme wurde nun die strukturelle Organisation der physischen Systeme offensichtlich größtenteils auf die psychischen vererbt. Im menschlichen Bereich haben sie die Funktionen neuartiger Ökosysteme, eben jener kulturellen Ökosysteme übernommen (Kulturen auf psychischer, sozialer und ethnischer Ebene), die in den natürlichen Ökosystemen nur deshalb noch nicht als Subsysteme unterschieden werden, weil ihre Ausdifferenzierung dort noch nicht so weit fortgeschritten ist, daß dies zwingend wäre; im Prinzip aber sind ihre Anlagen bereits dort vorhanden. (Finke in Fill 1996: 36-37)

Diese Überlegungen lassen den Terminus *Kultur* in einem neuen Licht erscheinen und führen zu einer Kulturdefinition, die aus kulturwissenschaftlicher Sicht ungewohnt scheint. Dazu zitiert Finke im Folgenden den Biologen John Tyler Bonner:

Bonner definiert Kultur als die **Weitergabe von Information durch Verhalten und Kommunikation**, im Gegensatz zur (belebten) Natur, die Informationen auf genetischem Wege weitergibt. (Finke in Nünning / Nünning 2003: 251; Hervorhebung im Original)

Wenn hier kulturelle Informationsweitergabe mit biologischer Informationsweitergabe verglichen wird, dann ist es konsequent, für die Informationsträger kultureller Evolution genauso bestimmte Replikatoren anzunehmen wie für jene der biologischen Evolution.

4.3 Kulturelle Evolution

Mit der Öffnung des Kulturbegriffs und der Kultur- und Geisteswissenschaften für naturwissenschaftliches Denken wird auch die Notwendigkeit kultureller Weiterentwicklung unter anderen Vorzeichen betrachtet. Die Kreativität, die Kultur vorantreibt, kann mit ökologischen Grundwerten verbunden werden und es entsteht das Bild einer analog zur natürlichen Evolution voranschreitenden kulturellen Evolution. Für diese werden, so wie für die natürliche Evolution die Gene als natürliche Replikatoren angenommen werden, bestimmte kulturelle Replikatoren, sog. *Meme*, vorausgesetzt:

Aus soziobiologischer Sicht ist die Evolution der Kultur eine dem Ursprung nach natürliche Entwicklung mit dem Resultat der massiven Steigerung der Fitness der an dieser Entwicklung beteiligten Arten, zuletzt insbesondere der Art *homo sapiens sapiens*. Die Kulturökologie setzt hier an, weil sie die **Bedeutung des biologischen Natur-Kultur-Übergangsfeldes** für das Verständnis späterer und heutiger Kultur erkennt (Strukturebene). Die Frage ist, wie ein solcher Fitnessgewinn und damit die Ausbildung einer eigenständigen kulturellen Evolution überhaupt möglich war. Offenbar hatte diese Entwicklung Ursachen im Genominventar bestimmter Tiergruppen, ohne in den später wesentlichen Punkten weiter auf die genetische Evolution zu bauen. Hier erreicht die Erklärung der kulturellen Evolution die Grenzen der Biologie. Während diese heute sogar den direkten Eingriff in die natürliche Evolution möglich gemacht hat, ist das Prinzip der kulturellen Evolution alt, wenn auch jünger als das ihrer natürlichen Mutterevolution. Basiert diese auf der Erfindung eines leistungsfähigen, ebenso kopiergetreu wie mutationsfähigen Replikators, des Gens, beginnt ihre kulturelle Tochterevolution mit dem genetisch bedingten Auftauchen eines völlig anderen, neuen Replikatortyps: des Mems.

Die natürliche Evolution bedient sich zur Weitergabe von Information physischer Replikatoren, der Gene. Als **Meme** bezeichnen wir demgegenüber seit Dawkins (1976) **nicht-physische Replikatoren**, die die Weitergabe von Information durch Verhalten ermöglichen: Empfindungen, Ideen, Gedanken, Begriffe, Bedeutungen. Wir begegnen ihnen zumeist in ihrer durch das eine oder andere Zeichensystem codierten Form: Als Ausdrucksbewegungen, Mimik, Tierrufe, Vogelgesänge, soziale Interaktionsmuster, non-verbale und schließlich verbale Elemente sprachlicher Kommunikation, auch in Bildern oder Musik. (Finke in Ansgar und Vera Nünning 2003: 262-263; Hervorhebungen im Original)

Die Vorstellung der geregelten Weitergabe von Ideen, Empfindungen, Begriffen, Gedanken und Bedeutungen in kodierter Form ist natürlich nicht neu. Wie der Austausch zwischen Individuen einer Gesellschaft, einer Kultur, einer Sprachgemeinschaft durch bestimmte Konventionen geregelt ist, haben beispielsweise Karl Bühler und Roman Jacobsen in den 1930ern und 1960ern mit dem *Organonmodell* und dessen Weiterentwicklung nachgewiesen. Darin wird dargestellt, wie die Konventionen sprachlicher Informationsweitergabe beschaffen sind, mit welchen sprachlichen Mitteln und Handlungen sie von den Sprechern befolgt werden und was geschieht, wenn sie nicht befolgt werden. (vgl. hierzu die Zusammenfassung in Bublitz 2001: 45-53). Kulturelle Informationen werden mündlich, schriftlich und bildlich weitergegeben. Für geschriebene Texte und die bildenden Künste gelten deshalb genauso bestimmte Konventionen wie für die mündliche Rede, und hier wie dort führt deren Missachtung zu Missverständnissen. Dies wird bei performativen Texten wie Urkunden und Beglaubigungen besonders deutlich. Aber auch fiktionale Texte folgen bestimmten Konventionen, die in sprachlichen Formen festgeschrieben sind, die wiederum Teil des Genres, der Gattung und der literarischen Strömung sind. Solche Einsichten aber in Analogie zu den biologischen Prozessen unserer Umwelt zu setzen, ist allerdings ein neuer Ansatz.

Die analogen Prozesse natürlicher und kultureller Evolution weisen große Unterschiede in der Geschwindigkeit der Replikation auf. Finke erklärt:

Ein herausragendes Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem Gen ist [...] [die] wesentlich höhere Replikationsgeschwindigkeit [der Meme]. Zusammen mit ihrer ebenfalls größeren Mutationsfreudigkeit entsteht dadurch ein in der genbasierten natürlichen Evolution nie gekanntes Beschleunigungspotential für die neuen evolutiven Prozesse der entstehenden Kultur. Benötigen jene zur Bildung neuer Systeme Stunden bis Jahrtausende, ist die kulturverändernde Evolution der Meme [...] in jedem Gespräch, jedem sozialen Ereignis nachvollziehbar. In jedem Augenblick kann eine Idee unsere Welt verändern, eine Nachricht uns in Sekundenschnelle zwingen, unser bisheriges Weltbild zumindest teilweise neu zu ordnen.

Mit der Entstehung der Meme beginnt die psychische Evolution an die Seite der physischen zu treten und stellt diese fortan hinsichtlich der Geschwindigkeit, der Beschleunigung und der Vielfalt neu erzeugter Lebensformen zunehmend in den Schatten. Es sind dies freilich keine neuen Lebewesen oder Arten, sondern psychische Lebensformen, abstrakte Systeme der Kognition und Kommunikation, des Verhaltens, des Wissens des Bewertens. Dies geschieht zunächst bei empfindungsfähigen, sozial lebenden Wirbeltieren, dann – im Zusammenhang mit der Entstehung der Sprachfähigkeit – in einem immer umfangreicher und wichtiger werdenden Ausmaß bei den Menschen. Doch erst die **äußerst flexible Kodiermöglichkeit in Form von situationsunabhängig frei kombinierbaren Symbolen** – von Natur aus im akustischen (Sprache), später zusätzlich auch im visuellen (Schrift) Kommunikationskanal – hat sehr leistungsfähige Trägerformen für eine immer stärker

differenzierte Memvielfalt geschaffen, die nun auch abstrakte Inhalte kognitiv und kommunikativ beliebig zu replizieren und abzuwandeln gestattete. Was auf diese Weise entstand, nennen wir heute ‚Kultur‘ und erleben diese oft als weit von der Natur entfernt. Aber wir tun gut daran, ihre prähominide Vorgeschichte nicht zu vergessen, eben weil diese auch in unseren institutionell avanciertesten Kulturen offenbar noch immer relikthhaft vorhanden ist. (Finke in Nünning / Nünning 2003: 263; Hervorhebungen im Original)

Spätestens hier wird eines der zentralen Anliegen der Kulturökologie deutlich: die Forderung nach einer Aufweichung der Dichotomie Natur-Kultur bzw. Naturwissenschaften-Geisteswissenschaften. Die Verflüssigung dieser Grenze wird in der Hoffnung gefordert, Probleme der heutigen Gesellschaft, die auf die „kulturelle Überformung der Natur“ durch den Menschen zurückzuführen sind, zu verbessern. (vgl. Finke in Nünning / Nünning 2003: 248-249).

[Ö]kologische Denkweisen [waren] solchen Disziplinen und Wissenschaftlern, denen es um die Erforschung von Kultur in all ihrer Vielgestaltigkeit geht, lange Zeit völlig fremd, denn ihnen hing das Merkmal des Naturwissenschaftlichen an. Demgegenüber schien es sich beim Bereich der Kultur und der Kulturen um dezidiert andersartige Gegenstände zu handeln, die nach nicht-naturwissenschaftlichen Begriffen und Methoden zu ihrer angemessenen Erfassung verlangten. Doch wie wir heute wissen, ist dies nur zum Teil richtig; zum anderen Teil handelt es sich um ein folgenreiches Vorurteil, das wesentliche tiefliegende Einsichten zum Verhältnis von Natur und Kultur verhindert. Diese Erkenntnis war eine der bahnbrechenden Entdeckungen, die vor wenigen Jahrzehnten zwei konvergierende Entwicklungen möglich gemacht haben: die Lösung der Ökologie aus dem Bannkreis der Biologie und die **Öffnung der herkömmlichen Kulturwissenschaft für ein Denken in ökologischen Strukturen**. Ersteres ist besonders mit Namen wie Jakob von Uexküll oder Gregory Bateson, letzteres mit Namen wie Julian H. Steward oder Arne Naess verbunden. Erst jetzt wurde es möglich, eine Ökologie der Kultur zu entwickeln, die mehr leistete als die erwähnte Betrachtung der Natur unter dem kulturellen Einfluß des Menschen, nämlich: **die Kultur selber mit ökologischen Augen zu sehen**. (Finke in Nünning / Nünning 2003: 249-250; Hervorhebungen im Original)

Bei allen Möglichkeiten des Vergleichs und der Gleichsetzung natürlicher und kultureller Prozesse darf aber nicht aus den Augen verloren werden, dass sich die kulturellen Entwicklungen in einem entscheidenden Punkt von den natürlichen unterscheiden: Prozesse in natürlichen Ökosystemen laufen unwillentlich und ungesteuert ab; hingegen kann man dies von kulturellen Prozessen nur teilweise behaupten, und zwar weil sie von Menschen mit freiem Willen, mit Vorurteilen, mit Identitäten, mit Entscheidungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten usw. gestaltet werden. Zwar ergeben sich auch auf kulturell-gesellschaftlicher Ebene Kreisläufe und Prozesse, die, wenn einmal initiiert, scheinbar selbstständig ablaufen, aber im Gegensatz zu den Prozessen und Kreisläufen in der Natur, können jene der Kultur und Gesellschaft jederzeit willentlich von Mitgliedern des Systems unterbrochen

werden. Diese gestalterischen Energien der Mitglieder kultureller Systeme müssen unbedingt bei einer Anwendung kulturökologischer Einsichten im Fremdsprachenunterricht, wie sie diese Arbeit leistet, beachtet werden.

4.4 Die Aushandlung kultureller Grenzen – einige fachdidaktische Implikationen

Schülerinnen und Schüler werden im fremdsprachlichen Sprach-, Landeskunde- und Literaturunterricht mit einem fremdkulturellen Kommunikationssystem konfrontiert. Wie oben beschrieben, kann dieses Kommunikationssystem auch als Code von kulturellen Memen verstanden werden, denn Meme sind verschiedene Arten von Empfindungen, Ideen, Gedanken, Begriffen und Bedeutungen, die in kodierten Formen weitergegeben werden, also in Ausdrucksbewegungen, in Mimik und Gestik, in sozialen Interaktionen und schließlich in non-verbalen und verbalen Elementen menschlicher Kommunikation. In der unterrichtlichen Konfrontation mit diesen fremdkulturellen Kodierungssystemen werden die Lernenden schnell feststellen, dass es Meme gibt, die gleich wie, ähnlich oder verschieden von denen der Eigenkultur sind. Ebenso gleich, ähnlich oder verschieden sind auch die kodierten Formen, in denen sie auftreten. Die Begegnung mit fremdkulturellen Empfindungen, Ideen, Gedanken, Begriffen und Bedeutungen wirkt gleich dreifach auf die Schüler:

- Sie lernen unterschiedliche kulturell geprägte Ausdrucksweisen allgemeiner und kulturübergreifender menschlicher Befindlichkeiten kennen.
- Dabei erkennen sie auch unterschiedliche Bedeutungen kultureller Sichtweisen, die durch gleiche, ähnliche und fremde Meme transportiert werden.
- Damit nehmen sie indirekt an der fremdkulturellen Evolution und durch die Übertragung fremdkultureller Mem-Strukturen auf die eigene Kultur auch an der eigenkulturellen Evolution teil.

Dabei findet die Teilhabe an der kulturellen Evolution der eigenen und der fremden Kultur bei den SchülerInnen sowohl auf einer individuellen Ebene (d.h. in der

persönlichen Vorstellung von Kultur, die jeder Schüler in sich trägt,) als auch auf einer interindividuellen Ebene (d.h. in der zwischenmenschlichen Aushandlung von kulturellen Werten) statt.

Ein Großteil des Englischunterrichts besteht in der Aushandlung kultureller Bedeutungen und damit in der Aushandlung der Grenzen kultureller Ökosysteme. Dazu muss paradoxerweise die Anerkennung größtmöglicher kultureller Vielfalt mit Methoden der Abgrenzung und Klassifizierung kultureller Gepflogenheiten zusammengehen, denn

[j]egliche Vielfalt setzt voraus, daß die Konstituenten, die sie bilden, gegeneinander abgegrenzt werden können. Wo Unterschiede verschwimmen, kann eine Vielfalt kaum ausgemacht werden. Auch kulturelle Vielfalt ist nur möglich, wenn es Grenzen zwischen den Kulturen gibt, die sie voneinander zu unterscheiden gestatten. Jede Systemvielfalt enthält Systemgrenzen, aber es fragt sich, welche Merkmale ein solcher Grenzbegriff hat.

Sehr häufig verbinden wir mit einer Grenze die ausschließende Alternative: entweder befindet sich etwas vor oder hinter der Grenze. Die meisten unserer **Abgrenzungsideen** bedeuten solche hermetischen Grenzen, auch viele Visualisierungen von Systembeziehungen arbeiten damit. Für die verbreitetsten Vorstellungen von einer kulturellen Grenze gilt das gleiche. Aus kulturökologischer Sicht ist dieses Grenzkonzept mangelhaft, ja gefährlich. Daß etwas entweder das eine oder das andere ist, der einen oder anderen Kultur angehört, ist möglich, aber keineswegs zwingend; es ist lediglich ein Spezialfall. Solche strikten Ausgrenzungen widersprechen jeder ökologischen Erfahrung. Natürliche Grenzen zwischen natürlichen Ökosystemen können dabei gute Lehrmeister für die Ausgestaltung unserer Ideen über kulturelle Grenzen sein. (Finke in Ansgar und Vera Nünning 2003: 263-264; Hervorhebungen im Original)

Inwiefern Grenzen natürlicher Ökosysteme als Vorbild für unsere Vorstellungen über kulturelle Grenzen funktionieren können, führt Finke an dem Beispiel des Ökosystems See aus. Wenn er dabei von künstlichen, betonierten Ein- und Abgrenzungen von natürlichen Ökosystemen spricht, hat das auch eine bildliche Aussagekraft in Bezug auf inszenierte Grenzziehungen zwischen kulturellen Ökosystemen.

Ein nicht vom Menschen eingemauerter oder eingedeichter See kennt keine scharfe Abgrenzung zwischen aquatischen und terrestrischen Lebensräumen. Seine **flexiblen Grenzen** sind mehr oder weniger ausgedehnte amphibische Zonen, keine Linien oder gar Barrieren, und sie sind gleichwohl sehr wirksam. Eine strikte Grenzlinie ist der Natur unbekannt; selbst die Oberflächen der Lebewesen und ihre organischen Zellen verwenden teildurchlässige Membranen. Die Erfindung der Mauer als Abgrenzung in der Landschaft ist keine natürliche Erfindung, dort gibt es von Natur aus verschiedene, unterschiedlich breite Übergangszonen. Die Ränder aller Ökosysteme sind **Kontaktzonen** für Organismen aus allen Nachbarsystemen und selber Lebensraum einer größeren Vielfalt von Lebensstrategien, als sie in den Zentren der Systeme zu finden sind (vgl. Finke 2003). Der größte Vorrat an natürlicher Kreativität ist dort versammelt.

Für lebendige Kulturen gilt nichts anderes. Sie pflegen ein ‚**liberales Grenzregime**‘, das Unterschiede wahrt und gleichwohl für alternative Weltansichten aufgeschlossen ist.

Kulturelle Ökosysteme überleben Isolation auf Dauer ebenso wenig wie natürliche, denn das für ihre Flexibilität und Wandlung nötige kreative Strategienpotential in ihrem Inneren ist auch bei ihnen begrenzt. Das Neue kommt meistens von außen. Ebenso wie Naturschutzgebiete als reine Museumsareale keine dauerhafte Erhaltungschance besitzen, wird auch eine Kultur ohne lebhaften Austausch mit ihren Nachbarkulturen zu einem erstarrenden kulturellen Fossil. Die Einrichtung von Kulturschutzgebieten kann keine Kultur auf Dauer erhalten. (Finke in Ansgar und Vera Nünning 2003: 264; Hervorhebungen im Original)

Wo lässt sich in diesen Vorstellungen der Fremdsprachenunterricht verorten? Am besten auf den Grenzstreifen zwischen kulturellen Systemen, als eine Instanz – vielleicht sogar als eigenes kulturelles Ökosubsystem – der kontrollierten Begegnung zwischen kulturellen Systemen. Das macht den Fremdsprachenunterricht zu einem „Meta-Ort“ kultureller Begegnung. Dieser metakulturelle Charakter von Fremdsprachenunterricht lässt Hallet vom Fremdsprachenunterricht als „hybriden Raum“ sprechen. Zusammen mit Finkes Rede von der fließenden Eigenschaft kultureller Grenzen und der Notwendigkeit kulturellen Austauschs für den Erhalt der Kultur und für kulturellen Fortschritt bringt uns die Vorstellung vom Fremdsprachenunterricht als hybriden Raum ein großes Stück näher an das Konzept eines kulturökologischen Englischunterrichts heran.

4.5 Hallets „Fremdsprachenunterricht als hybrider Raum“ vor kulturökologischem Hintergrund

Sowohl aus kulturökologischer als auch aus fachdidaktischer Sicht verbietet sich die Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts als einen Ort, an dem kulturell homogene Schüler vorurteilsfrei und unbefangen eine zweite, fremde, von der eigenen Kultur verschiedene Kultur kennen lernen. Stattdessen beschreibt Hallet die Begegnung mit der fremden Kultur im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen:

Die Aktanten [...], die sich in diesem Raum begegnen, ordnen sich und ihr(e) Gegenüber mehr oder weniger eindeutigen Kulturen zu, setzen aber ihre Vorstellungen und Wahrnehmungsmuster dem kulturell Anderen aus – mit den entsprechenden Folgen: Es kommt zu Verstehen und Verständigung, aber es entstehen auch Irritationen, Spannungen und Missverständnisse; einzelne Elemente aus der anderen Kultur werden adaptiert, andere verworfen. Kurz, es kommt zu Grenzüberschreitungen zwischen den Kulturen, aus denen – möglicherweise temporär und punktuell – Ansätze einer veränderten oder neuen Kultur entstehen. (Hallet 2002: 40)

Hallet folgert:

Deshalb ist der Fremdsprachenunterricht ein kultureller Raum eigenen Zuschnitts, der sich [...] ebenso wie andere kulturelle Formen in einem ständigen Prozess der Hybridisierung befindet. [...]

Die kulturelle Komplexität des Fremdsprachenunterrichts und seine Hybridität werden noch deutlicher, wenn wir uns vor Augen führen, dass die in ihm zusammentreffenden und sich mischenden kulturellen Elemente durchaus nicht bloß der eigenen und der fremden Kultur entstammen. Diese einfache dichotomische Annahme macht zwar heuristisch gesehen die ‚Debatte übersichtlich‘ (Christ 1999: 296). Aber sie verbietet sich nicht nur deshalb, weil allein schon das Zielsprachengebiet eine Vielzahl von unterschiedlichen Kulturen umfasst und weil auch eine einzelne fremdsprachliche Kultur als vielstimmiges, multiperspektivisches komplexes Textgebilde betrachtet werden muss. Vielmehr ist darüber hinaus zu bedenken, dass auch die Fremdsprachenlerner ihrerseits verschiedenen Kulturen angehören können und dass sie – ebenso wie die Lehrkraft – in den Unterricht kulturelle (und sprachliche) Elemente und Vorstellungen verschiedensten Ursprungs einbringen [...]. Der Fremdsprachenunterricht ist also auch in dem Sinne ein hybrider Raum, dass er immer – unabhängig vom Thema oder von der Unterrichtssprache und oft latent – mehrsprachig und multikulturell geprägt ist. (Hallet 2002: 40-41)

Die Betonung der kulturellen Heterogenität der Partizipanten des Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass kulturelle Grenzen im Fremdsprachenunterricht als fließende Grenzen betrachtet werden müssen. Dabei hilft das Bild von Kulturen als ineinander übergehende Ökosysteme, denn es lockert die herkömmlichen Definitionen von Kulturen als festgefügte Einzelphänomene auf und relativiert kulturelle Grenzen. Kulturen als Ökosysteme zu betrachten zeigt, dass sich kulturelle Grenzen – ganz so, wie die Grenzen in natürlichen Ökosystemen – in ständigem Fluss befinden (ich verweise erneut auf Finkes Metapher vom Ökosystem See). Zusammen mit der Vorstellung, dass Kultur aus der Weitergabe von Informationen durch Kommunikation und Verhalten besteht, wird das Bild der Durchlässigkeit kultureller Grenzen auch für den Fremdsprachenunterricht und für die Theorie der Interkulturellen Kompetenz bzw. des Interkulturellen Lernens bedeutsam.

Grundsätzlich muss man bei einer Kultursicht, wie Finke sie vertritt, davon ausgehen, dass eine kulturelle Annäherung zwischen den Individuen der jeweiligen kulturellen Ökosysteme möglich ist. Mit Blick auf Bonners Kulturdefinition heißt das, Individuen der jeweiligen Sprachgemeinschaften können Einblicke in die Verhaltens- und Kommunikationsmuster der Individuen einer anderen Sprachgemeinschaft bekommen. Diese Einblicke wirken zurück auf die eigenen Verhaltens- und Kommunikationsmuster der Lerner. Das entspricht sowohl den Forderungen der Kommunikativen Kompetenzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens als auch jenen Byrams nach Abbau ethnozentrischer Gefühle, nach kognitiver Durchdringung der Beziehung von Eigen- vs. Fremdkultur, nach einer Vermittlung

von Einsichten in kulturelle Bedeutungen, Überzeugungen und Verfahren und schließlich nach Anwendungsbezogenheit dieses neu erworbenen kulturellen Wissens in interkulturellen Situationen.

Vorsicht ist laut Hallet bei allen positiv zu wertenden Prozessen kultureller Grenzüberschreitungen im Fremdsprachenunterricht dennoch geboten, denn

leicht scheint es möglich, dass sich in diesem ‚Überlappings- und Grenzraum‘ [Fremdsprachenunterricht] alle kulturellen Grenzen ‚verflüssigen‘ und Rückbindungen an spezifische, historisch gewachsene und lokalisierbare kulturelle Handlungs- und Erfahrungsräume unterbleiben, so dass der Prozess der Identitätsbildung bei den Lernenden erheblich erschwert wird oder sich als kulturelle Desorientierung darstellt. (Hallet 2002: 42)

Daraus folgt:

Dem didaktischen Raum Fremdsprachenunterricht muss deshalb eine Struktur gegeben werden, die einerseits Orientierung und Konturierung erlaubt, die aber andererseits der Hybridität und der Prozesshaftigkeit dieses besonderen Austauschraums gerecht wird. (Hallet 2002: 42)

Darin bestätigt sich die aus kulturökologischer Sicht paradox anmutende Erkenntnis, dass ohne Grenzziehung und Systematisierung kulturelle Vielfalt nicht möglich wäre. Für den Fremdsprachenunterricht muss also der richtige Weg zwischen Klassifizierung und „Komplizierung“ verschieden-kultureller Phänomene gefunden werden. Gelingt dies, dann kommen auch Byrams Forderungen nach einer kognitiven Durchdringung der Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur voll zur Geltung.

Da ein kognitives Durchdringen der eigenen und fremden Kultur auch viel mit kultureller Kreativität zu tun hat, die von außerhalb der Kultur bzw. von ihren Rändern her auf das kulturelle Ökosystem wirkt, werden im Folgenden solche kulturerneuernden Kräfte genauer betrachtet. In diesem Zusammenhang soll der Begriff *kulturelle Entropie* eingeführt werden.

4.6 Die kulturelle Entropie

In enger Beziehung zu den Überlegungen zur kulturellen Kreativität und zur kulturellen Evolution steht die Annahme einer kulturellen Entropie. Da der Entropiebegriff den Naturwissenschaften entstammt, soll hier zum besseren Verständnis ein längerer Exkurs stattfinden.

Übersetzt man Entropie mit „Zufall“ oder mit „Anzahl der Möglichkeiten“, deutet sich schon an, wie der Terminus mit unserer Vorstellung von natürlicher (und – im zweiten Schritt – von kultureller) Evolution zusammenhängt: Die Annahme des Faktors Zufall oder einer sehr großen Anzahl an Möglichkeiten, z.B. in der Kombination von Genen, bildet überhaupt erst die Voraussetzung unseres Verständnisses von Evolution.

Es muss allerdings gleich zu Beginn auch eine Einschränkung vorgenommen werden. So nützlich der naturwissenschaftliche Entropiebegriff für die Analyse kultureller Ökosysteme ist, bestehen doch so wesentliche Unterschiede zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen, dass Analogien und Schlüsse zwischen ihnen nicht bedenkenlos und voreilig gezogen werden dürfen.

4.6.1 Der Entropie-Begriff

Bei der Beschreibung natürlicher Ökosysteme nehmen Untersuchungen zu energetischen Kreisläufen und Formen der Energieumwandlung in den Wechselbeziehungen zwischen Organismen und ihrer Umwelt eine zentrale Stellung ein. (vgl. Campbell 2000: 1158) Eine der wichtigsten Erkenntnisse dieser Untersuchungen besteht in der Tatsache, dass die Energieumwandlungen der Lebensprozesse den physikalischen Gesetzmäßigkeiten der Thermodynamik, also der Wissenschaft von den Energieumwandlungen, gehorchen. (vgl. Campbell 2000: 98) Entscheidend sind v.a. die ersten beiden Hauptsätze der Thermodynamik. Zum ersten Hauptsatz schreibt Campbell:

Gemäß dem **ersten Hauptsatz der Thermodynamik** ist die Energie des Universums konstant. *Energie kann übertragen und umgewandelt, aber weder erzeugt noch zerstört werden.* (Campbell 2000: 98; Hervorhebungen im Original)

Als Beispiel führt er die Vorgänge bei der Photosynthese von Pflanzen an, bei der durch Licht Energie zwar umgewandelt, aber nicht neu erzeugt wird.

Da Organismen sog. *offene Systeme* darstellen, also Systeme, die mit ihrer Umgebung im Austausch stehen, können sie diese Energie aber nicht wiederverwerten, sondern geben sie an ihre Umgebung ab. Was dabei mit ihr geschieht, ist im zweiten Hauptsatz der Thermodynamik formuliert. Hier kommt schließlich auch der Begriff der Entropie ins Spiel. Campbell erklärt:

Jeder Energietransfer und jede Energieumwandlung vergrößert die Unordnung des Universums. Die Wissenschaftler verwenden eine Größe mit dem Namen **Entropie** als Maß für die Unordnung oder den Zufall. Je zufälliger die Objekte eines Systems verteilt sind, desto größer ist ihre Entropie. Wir können nun den zweiten Hauptsatz folgendermaßen umformulieren: *Jeder Energietransfer oder Energiewandel vergrößert die Entropie des Universums.* Es gibt einen unwiderstehlichen Drang zur zufälligen Verteilung. In vielen Fällen wird die erhöhte Entropie am physikalischen Zerfall der geordneten Struktur eines Systems deutlich. Zum Beispiel kann man die zunehmende Entropie an dem allmählichen Verfall eines leerstehenden Gebäudes beobachten. (Campbell 2000: 99; Hervorhebungen im Original)

Aus den beiden ersten Hauptsätzen der Thermodynamik ergeben sich folgende für die Ökologie wichtige Aspekte:

- Im Universum kommt eine begrenzte Menge an physischer Energie vor, die nicht erhöht oder vermindert, wohl aber umgewandelt werden kann.
- Diese Energieumwandlungsprozesse sind die Grundlage der Lebensprozesse in natürlichen Ökosystemen.
- Relativ feste Strukturen in Ökosystemen, zu denen auch der Mensch zählt, neigen dazu, ihre Festigkeit zu verlieren, d.h. ihre Entropie, also ihr Maß an Unordnung, zu erhöhen.
- Die Entropieerhöhung wiederum hängt mit der Erhöhung der Möglichkeit von Teilchenverteilungen zusammen: In einem hochstrukturierten System haben die Teilchen einen relativ festen Platz, in einem unstrukturierten System können sie sich frei bewegen.
- Nach den Erkenntnissen der Thermodynamik sind Strukturzersetzungen natürliche und autonom ablaufende Vorgänge.

Es stellt sich die Frage, warum hochkomplexe Systeme wie der Mensch überhaupt bestehen können. Sie müssten ja, dem zweiten Hauptsatz der

Thermodynamik gehorchend, sofort wieder zerfallen bzw. dürften erst gar nicht entstehen. Die Erklärung liegt in dem eingangs erwähnten Charakteristikum von Organismen als offene Systeme begründet:

Lebewesen nehmen [...] Materie und Energie in geordneter Form als Nahrung aus der Umgebung auf und wandeln sie in weniger geordnete Formen um. Ein Tier zum Beispiel erhält aus der aufgenommenen Nahrung Stärke, Proteine und andere komplexe Moleküle. Nach ihrem Abbau in katabolen Stoffwechselwegen^[5] setzt das Tier Kohlendioxid und Wasser frei, relativ kleine, einfache Moleküle, die energieärmer sind als die Nahrung. (Campbell 2000: 100)

Durch die Aufnahme von geordneter Energie in Form von Licht, Wasser, Nahrung usw. ist es Organismen also möglich, ihre Struktur zu erhalten und damit ihren Entropiewert gering zu halten. Dass dabei auch der erste Hauptsatz der Thermodynamik eingehalten wird, zeigt das oben erwähnte Beispiel von dem Tier, das die durch die Nahrung aufgenommenen komplexen Moleküle in Bewegung, Kohlendioxid, Wärme und Wasser umsetzt. Dabei geht weder Energie verloren noch kommt neue Energie hinzu – sie wird lediglich umgeformt.

Mit etwas Phantasie lassen sich diese naturwissenschaftlichen Erkenntnisse nun auch auf alltägliche uns allen bekannte Phänomene übertragen. Ein Beispiel bietet der 1948 geschriebene Metalog Batesons „Warum kommen Sachen durcheinander“, in dem die Grundzüge der Entropie in einem fiktiven Vater-Tochter-Gespräch über die Ordnung bzw. Unordnung im Zimmer des Mädchens erklärt werden. (Bateson 1981: 32-38) Daraus ein Auszug:

Tochter: Pappi, warum kommen Sachen durcheinander?

Vater: Was meinst du? Sachen? Durcheinander?

T: Na ja, die Leute verbringen viel Zeit damit, Sachen aufzuräumen, aber sie scheinen nie Zeit zu brauchen, um sie durcheinander zu bringen. Alles scheint irgendwie von selbst durcheinander zu geraten. Und dann müssen die Leute wieder aufräumen.

V: Aber kommen deine Sachen durcheinander, wenn du sie nicht anrührst?

T: Nein, nicht wenn *niemand* sie anrührt. Aber wenn du sie anrührst – oder wenn irgendwer sie anrührt –, kommen sie durcheinander, und das Durcheinander ist schlimmer, wenn ich es nicht bin.

V: Ja – deshalb versuche ich dich immer davon abzuhalten, die Sachen auf meinem Tisch anzufassen. Denn meine Sachen kommen in ein schlimmeres Durcheinander, wenn jemand anderes als *ich* sie anfaßt.

T: Aber bringen Leute *immer* anderer Leute Sachen durcheinander? Warum machen sie das, Pappi?

V: Augenblick mal. Das ist nicht so einfach. Sag mir erst, was du mit ‚durcheinander‘ meinst.

^[5] Katabole Stoffwechselprozesse sind Stoffwechselprozesse, bei denen durch den Abbau komplexer Moleküle Energie freigesetzt werden. Im Gegensatz dazu verbrauchen anabole Stoffwechselprozesse Energie, um aus einfachen Molekülen komplexe zu formen. (vgl. Campbell 2000: 97)

T: Ich meine – so, daß ich nichts mehr wiederfinde und so, daß alles durcheinander *aussieht*.
 So wie es ist, wenn nichts seine Ordnung hat –
 [...]
 V: [...] Laß uns noch mal von vorne anfangen: Du hast gefragt: ‚*Warum kommen Sachen immer durcheinander?*‘ Wir haben einen oder zwei Schritte getan – und jetzt wollen wir die Frage abändern in: ‚Warum kommen die Sachen in einen Zustand, den Cathy als ‚nicht ordentlich‘ bezeichnet?‘
 [...]
 V: [...] Dann wollen wir uns mal ansehen, was *du* ordentlich nennst. Wenn dein Malkasten da steht, wo er hingehört, wo ist er dann?
 T: Hier, am Rand dieses Regals.
 V: Na gut, und was ist, wenn er irgendwo anders steht?
 T: Nein, das wäre nicht ordentlich.
 V: Was ist mit der anderen Seite des Regals, hier? So etwa?
 T: Nein, da gehört er nicht hin, und überhaupt müßte er *gerade* stehen, nicht so schief, wie du ihn hingestellt hast.
 V: Oh – an der richtigen Stelle *und* gerade.
 T: Ja.
 V: Das heißt also, daß es nur sehr wenige Stellen gibt, die für deinen Malkasten ‚ordentlich‘ sind. –
 T: Nur *eine* –
 V: Nein – sehr *wenige*, denn wenn ich in ein bißchen verschiebe, so etwa, dann ist es immer noch ordentlich.
 T: Na gut – aber sehr, sehr wenige Stellen.
 [...]

(Bateson 1981: 32-34)

Auch wenn der Metalog hier nicht beendet ist, wurde das Entscheidende erwähnt. Die Unordnung in einem Zimmer nimmt scheinbar von selbst zu, sobald man Arbeiten in dem Zimmer verrichtet („Jeder Energietransfer und jede Energieumwandlung vergrößert die Unordnung des Universums“ (Campbell 2000: 99)). Ebenso erkennen wir, dass dies hauptsächlich etwas mit der Möglichkeit der Verteilung der Gegenstände im Zimmer zu tun hat: Ist jeder Gegenstand an seinem Platz, ist das Zimmer ordentlich, weist also ein niedriges Maß an Entropie auf. Sind die Gegenstände aber an anderen möglichen Plätzen, dann ist das Zimmer unordentlich – sprich, die Entropie ist höher.

In der Kulturökologie wird nun versucht, die Erkenntnisse aus der biologischen Ökologie, die mit dem Entropiebegriff zu tun haben, auf kulturelle Prozesse auszuweiten. Dass das aber nicht immer überzeugend funktioniert, zeigt folgendes Beispiel von Finke. Er versucht das Phänomen Sprachverfall so zu erklären:

Wichtig ist festzuhalten, daß es überhaupt keinen Grund gibt anzunehmen, daß sich die hochkomplexen Ordnungen, die wir in unseren Sprachen realisiert finden und bei deren Benützung benötigen, quasi ‚von selbst‘ erhalten oder gar ‚von selbst‘ weiter differenzieren; hierfür ist die Syntropie, also Ordnungsenergie nötig. (Finke in Fill 1996: 45)

Finke bestimmt diese Ordnungsenergie für Sprachsysteme durch ein Spektrum an Faktoren, angefangen mit den

rein physikalischen Formen in Gestalt klimatischer oder anderer natürlicher Umweltfaktoren über differenzierte Faktorenbündel in der Dynamik sozialer kultureller Systeme, bis hin zu individuellen geistigen Faktoren wie Motivationen, emotionalen oder rationalen Triebfedern. (Finke in Fill 1996: 45)

Etwas weiter unten im Text spricht er zudem die „kreative[n] Prozesse sprachlicher Innovation“ an, die wichtig sind, um die Weiterentwicklung eines Sprachsystems zu garantieren.

Nun ist Finkes Darstellung nicht grundsätzlich verkehrt, aber die Rede von der Ordnungsenergie stiftet schnell Verwirrung. Um dies genauer zu erklären, komme ich noch einmal auf die natürlichen Ökosysteme zurück: Wir haben gesehen, dass Strukturen mit niedriger Entropie dazu neigen, sich aufzulösen, also ihre Entropie zu erhöhen. Da Organismen einerseits relativ feste Strukturen sind, andererseits aber auch offene Systeme darstellen, können sie bestehen. Sie können z.B. über die Nahrung andere Strukturen mit hoher Entropie aufnehmen und zu Strukturen mit niedriger Entropie zersetzen. Ein einfaches Beispiel liefert die pflanzliche Nutzung von Sonnenenergie. Sonnenenergie ist eine Ordnungsenergie, die der Erhöhung der pflanzlichen Entropie entgegenwirkt und ohne die die Pflanzen nicht überleben könnten. In Analogie zu solchen naturwissenschaftlichen Einsichten bestimmt Finke nun ein Sprachsystem als eine feste Struktur mit niedriger Entropie. Die erste kritische Frage, die man sich hier stellen muss, ist die, inwiefern sich ein Sprachsystem tatsächlich als feste Struktur beschreiben lässt. Am ehesten gelingt das wohl in einer Manifestation von Sprache, wie sie sich in Wörterbüchern und Grammatiken findet, nicht aber im „wirklichen Leben“.

Oben wurde erklärt, dass der naturwissenschaftliche Entropiebegriff etwas mit den Möglichkeiten der Teilchenverteilung zu tun hat. Je höher die Entropie, desto mehr Möglichkeiten haben chemische Teilchen, sich zu verteilen; je niedriger die Entropie, desto weniger Möglichkeiten der Teilchenverteilung bestehen. Stirbt ein Lebewesen, erhöht sich also dessen Entropie. Nun, sehen wir uns an, was passiert, wenn eine Sprache stirbt.

Eine Sprache stirbt in der Regel dann, wenn sie nicht mehr flexibel genug ist, sich an die außersprachlichen Gegebenheiten anzupassen. Das heißt, wenn sie

stirbt, stagniert sie; die „Sprachteilchen“ haben nur noch wenige Bewegungsmöglichkeiten. Im kulturökologischen Sprachjargon würde ihre Entropie damit abnehmen, niedriger werden – die Sprache verfestigt sich. Das kann damit anfangen, dass neue technische Erfindungen nicht mehr in einer bestimmten Sprache benannt werden, dass wissenschaftliche Beiträge nicht mehr in ihr veröffentlicht werden, dass ihre Sprecher aussterben, dass rassistische Ideologien eine Sprache minderwertiger erscheinen lassen als eine andere usw. In jedem Fall verarmt die Sprache, weil sie weniger benutzt wird, weil ihr – insofern stimme ich Finke zu – keine „kreative[n] Prozesse sprachlicher Innovation“ mehr zukommen. Damit ist klar, dass eine Sprache nur erhalten werden kann, wenn sie benutzt wird und der Rahmen der, wie Finke sagt, „differenzierte[n] Faktorenbündel in der Dynamik sozialer kultureller Systeme, bis hin zu individuellen geistigen Faktoren wie Motivationen, emotionalen oder rationalen Triebfedern“ stimmt. Wenn aber mehr Kreativität, höhere soziale und kulturelle Dynamik bedeutet, dann folgt daraus die Erhöhung der Flexibilität für die Sprachbenutzung. Das hieße aber, dass die Entropie zunehmen müsste. Hierin zeigt sich eindeutig eine Schwäche in Finkes Darstellung.

Noch einmal mit anderen Worten: Ein System weist ein niedriges Maß an Entropie auf, wenn in ihm wenige Möglichkeiten der Verteilung bestehen; und es weist hohe Entropie auf, wenn es viele Möglichkeiten der Verteilung gibt. Wenn eine Sprache nur überleben kann, indem sie flexibel bleibt, also indem sie viele Möglichkeiten der Anwendung in sich birgt, dann bedeutet das, Sprache ist ein System mit einem *hohen* Maß an Entropie. Führt man einem System mit hoher Entropie Ordnungsenergie zu, dann verfestigen sich dessen Strukturen und die Entropie verringert sich. Eine Reduktion an Entropie, also an Sprachverwendungsmöglichkeiten wäre für ein Sprachsystem aber fatal!

Die Widersprüchlichkeit wird noch deutlicher, wenn wir uns ansehen, was Bateson allgemein über Flexibilität in kulturellen Systemen zu sagen hat. Er ist davon überzeugt, dass Flexibilität eine Erhöhung der Entropie und damit eine Notwendigkeit für die Weiterentwicklung kultureller Systeme bedeutet. So schreibt er in seinem Essay „Ökologie und Flexibilität in urbaner Zivilisation“ (Bateson 1981: 634-647):

Soziale Flexibilität ist eine genauso kostbare Hilfsquelle wie Öl oder Titan und muß auf angemessene Weise so eingeteilt werden, daß sie [...] je nach Bedarf verausgabt werden kann. [...]

Hier sollte angemerkt werden, daß sich Flexibilität zu Spezialisierung verhält wie Entropie zu Negentropie. Flexibilität läßt sich definieren als *ungebundene Potentialität der Veränderung*. (Bateson 1981: 638)

Das erläutert er an folgendem Beispiel:

Eine Fernsprechvermittlung zeigt ein Maximum an Negentropie, an Spezialisierung, an Informationsfülle und an Festigkeit, wenn so viele ihrer Schaltkreise in Gebrauch sind, daß ein zusätzlicher Anruf wahrscheinlich das System blockieren würde. Sie zeigt ein Maximum an Entropie und an Flexibilität, wenn keine ihrer Leitungen besetzt ist. (Bateson 1981: 638)

Wie ist also das, was Finke und was Bateson hier sagen in Bezug auf sprachliche Systeme zu vereinen? Meines Erachtens können die Aussagen nur zusammengebracht werden, wenn man anerkennt, dass ein gewisses Maß an eingreifender Ordnung in ein Sprachsystem von Nöten ist, damit es nicht zu willkürlich wird. Gleichzeitig muss aber verhindert werden, dass diese Einwirkung zu groß wird. Das heißt die notwendige kreative Flexibilität des Systems muss eingegrenzt werden durch Wörterbücher, Grammatiken und Sprachunterricht. So kann ein Sprachstandard gewährleistet werden, der das System nicht instabil werden lässt. Dabei muss aber darauf geachtet werden, dass dieser „gelehrte“ Eingriff nicht zu groß wird, da sonst die Gefahr einer Überregulation besteht, die dem Sprachsystem einen essentiellen Teil ihrer Flexibilität rauben würde.

Da der Flexibilitätserhalt bzw. die Flexibilitätssteigerung also offenbar eine grundlegende Voraussetzung für kulturelle Evolution darstellen, gilt meine Aufmerksamkeit im Folgenden der Untersuchung einiger kreativer Prozesse, die eine Erhöhung der Flexibilität kultureller Systeme erlauben.

4.6.2 Kreativität als Möglichkeit der Flexibilitätssteigerung kultureller Systeme

Über Kreativität zu schreiben verlangt zunächst, den Begriff näher zu definieren. Ohne an dieser Stelle auf seine lange Tradition und die seiner Wissenschaft einzugehen, beschränke ich mich auf eine Beschreibung von *Kreativität*, die Zapf als überblicksartige Zusammenfassung zeitgenössischer Kreativitätsforschung vorschlägt:

Kreativität ist die Bezeichnung für die Fähigkeit, etwas Neues hervorzubringen, das aus gegebenen Ausgangsbedingungen nicht kausal ableitbar ist und darüber hinaus gesellschaftlich nützlich oder zumindest von einer über den einzelnen hinausgehenden Relevanz ist. (Zapf in Geppert/Zapf 2007: 10; Hervorhebung im Original)

Diese Betrachtung enthält für den kulturökologisch orientierten Fremdsprachenunterricht einige interessante Implikationen.

Zuerst zur „Fähigkeit, etwas Neues hervorzubringen, das aus gegebenen Ausgangsbedingungen nicht kausal ableitbar ist“: Dieser Satz sagt zum einen aus, dass als Voraussetzung für eine kreative Handlung ein gewisser Input oder ein Rahmen notwendig sind. Zum anderen wird auf das Ergebnis wissenschaftlicher Untersuchungen hingewiesen, dass sich eine kreative Handlung gerade dadurch auszeichnet, dass sie nicht in einer Ursache-Folge-Beziehung zu jenen Ausgangsbedingungen steht. (vgl. Zapf in Geppert/Zapf 2007: 10-11) Mit Hinweisen auf Forschungsergebnisse aus der Psychologie erläutert Zapf, dass sich eine kreative Person besonders durch „das Abweichen von vorgegebenen Denkwegen, Ausprobieren ungewöhnlicher Lösungswege und Querdenken zu eingefahrenen Mustern“ (Zapf in Geppert/Zapf 2007: 10) auszeichnet. Das passt schließlich zu Charaktereigenschaften wie „Offenheit, Flexibilität, Problemsensitivität, Einfallsreichtum, Ideenflüssigkeit [...], Selbstständigkeit, Spielfreude, Enthusiasmus, Authentizität [und] autotelische Motivation [...]“ (Zapf in Geppert/Zapf 2007: 10). Durch diese Aufzählung von Charaktereigenschaften wird deutlich, dass Kreativität im Zusammenhang mit der Fähigkeit steht, „konträre, ja *widersprüchliche* Eigenschaften in sich zu vereinen – Distanz *und* Engagement, Rationalität *und* Spontaneität, Nonkonformismus *und* Konsensfähigkeit, Ordnungssinn *und* Chaostoleranz, divergentes *und* konvergentes Denken“ (Zapf in Geppert/Zapf 2007:

10-11 mit Bezug auf Norbert Groeben). Das bringt Zapf mit Hilfe Groebens zu folgender Schlussfolgerung:

Kreativität hat offenbar mit einem paradoxalen, Gegensätzliches verbindenden Zugang zum Selbst und zur Welt zu tun, mit einer ganzheitlichen Sensibilität und der gleichzeitigen Offenheit für Heterogenität und Vielfalt: ‚The creative personality turns out to be quasi-paradoxical (MacMullan 1976): a personality, which, by linking specific traits, succeeds in transcending unnecessary and dysfunctional contrasts (as for instance rational-emotional; critical-feeling of solidarity; masculine-feminine) and in turns comprises positive anthropological perspectives for the future development of humankind (Erb 1997).‘ (Groeben 2001, 20) (Zapf in Geppert/Zapf 2007: 11)

Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht fordert v.a. die Begegnung mit dem Fremden Kreativität. Gerade Fähigkeiten wie „ganzheitliche Sensibilität“, „gleichzeitige Offenheit für Heterogenität und Vielfalt“, das Verknüpfen von Widersprüchlichem, Flexibilität und Problemsensitivität sind Fähigkeiten, die in der Auseinandersetzung mit fremden Sichtweisen und Wertvorstellungen und in ihrer Verknüpfung mit der eigenkulturellen Bedingtheit gefordert sind und im Fremdsprachenunterricht trainiert werden können. Hier bieten sich beispielsweise kreative Verfahrensweisen im fremdsprachigen Literaturunterricht an, bei denen die SchülerInnen in selbsttätiger Arbeit mit literarischen Texten die Divergenzen und Übereinstimmungen eigenkultureller und fremdkultureller Welten erfahren. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die Fähigkeit der SchülerInnen zur Selbstreflexivität, die ein weiteres entscheidendes Merkmal kreativer Handlungen darstellt. (vgl. Zapf in Geppert/Zapf 2007: 13) So wird, wie Nünning/Surkamp es fordern, Fremdverstehen zu kreativem Verstehen und „mit verschiedenen Formen kreativer Textarbeit die Bereitschaft der Lernenden zum Nachvollzug von und zur Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungsperspektiven gefördert [...].“ (Nünning/Surkamp 2006: 28) Gerade die Förderung dieser *Erfahrungsbereitschaft* in der Begegnung mit dem Fremden ist es, worauf der Fremdsprachenunterricht abzielen sollte. Dass es dabei darum geht, den Schülerinnen und Schülern Einsichten in die Komplexität, Heterogenität und prinzipielle Gleichwertigkeit verschiedener kultureller Ökosysteme zu vermitteln, entspricht zudem kulturökologischen Vorstellungen. Die kreativen Leistungen, welche die Schülerinnen und Schüler im fremdsprachigen Literaturunterricht vollbringen, erfüllen damit auch einen gesellschaftlichen Nutzen.

Wie sich im praktischen Teil der kulturökologischen Überlegungen noch zeigen wird, dient die Förderung der Kreativität der SchülerInnen im fremdsprachigen

Literaturunterricht einer kulturökologischen Weltsicht insofern, als durch den kreativen Umgang mit literarischen Texten eine Verbindung von traditionell getrennten Teilen des Bewusstseins erreicht werden kann, die übergreifend als die in der Dichotomie *Rational-Emotional* beschrieben werden kann. Die Hoffnung einiger Vertreter des kulturökologischen Ansatzes auf eine komplexere und realistische Weltsicht besteht eben in der kreativen Verknüpfung dieser beiden Bereiche, denen psychologisch betrachtet und verallgemeinernd folgende Wahrnehmungsareale der linken bzw. rechten Gehirnhälfte zugeordnet werden können:

Dominante [linke] Hemisphäre

Verbindung zum Bewusstsein
Verbal
Logisch-konstruktiv
Begreifend
Analytisch
Sequentiell
Arithmetisch

Subdominante [rechte] Hemisphäre

Unbewusstes Handeln
Musikalisch
Bildlich
Visuell erfassend
Ganzheitlich
Symmetrisch
Geometrisch

(Zapf in Geppert/Zapf 2007: 14 nach Eigen 2000: 35)

Wenn Zapf im Folgenden schreibt, dass aus anthropologischer Sicht Kreativität auch als der Versuch des Menschen, den Tod zu überwinden, gesehen werden kann, dann meint er damit für die literarische Kreativität in erster Linie die Überwindung der „verschiedenen psychischen, sozialen, kulturellen und spirituellen Erstarrungszustände [...], die Erfahrung der Paralyse und eines psychischen oder kulturellen *death-in-life*-Zustands“ (Zapf in Geppert/Zapf 2007: 14). Das führt zurück zu Bateson, der den Erhalt bzw. die Erhöhung der kulturellen Flexibilität gefordert hat. Künstlerische Diskurse – zu denen auch der literarische Diskurs zählt – sind eine Möglichkeit der Flexibilitätssteigerung, die kulturelle und zivilisatorische Erstarrungszustände überwinden helfen kann. Das ist ein Grund, warum Kunst und Literatur ihren festen Platz im Schulunterricht haben müssen. Deutlich wird dies auch im Fremdsprachenunterricht, wo durch die kreative Begegnung mit dem Fremden und Neuen in künstlerischer Form der eigenkulturellen Stagnierung auf erfrischende und abwechslungsreiche Weise vorgebeugt wird. In der Rezeption von und in der kreativen Auseinandersetzung mit (fremd)literarischen Texten werden den Schülern so Möglichkeiten der Grenzüberschreitung (sowohl kulturell als auch kognitionspsychologisch) und der prozesshaften Welterfahrung, bei gleichzeitiger

Sensibilisierung für all die heterogenen Vernetzungs- und Verknüpfungspunkte zwischen kulturellen und natürlichen Ökosystemen, geboten.

Bevor der Blick aber eingehender auf den Literaturunterricht gerichtet wird, wollen wir uns weiteren kulturökologischen Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt und deren Implikationen für sprachpolitische und fachdidaktische Inhalte widmen. Damit wird den Zielvorgaben der Kommunikativen Kompetenz entsprochen und die Grundlage für einen effektiven fremdsprachigen Literaturunterricht überhaupt erst geschaffen, denn jeder Englischunterricht ist zuerst Sprachunterricht. Forderungen nach kultureller und sprachlicher Vielfalt, in Verbindung mit sowohl sozio- und psycholinguistischen Erkenntnissen als auch fachdidaktischen Inhalten werden Thema des folgenden Kapitels sein. Dazu greife ich einen verhältnismäßig jungen Zweig der Sprachwissenschaft auf, der gemeinhin als *Ökolinguiistik* bezeichnet wird. Aus der Erklärung der Ökolinguiistik, zusammen mit den Forderungen der Konzepte der Kommunikativen und Interkulturellen Kompetenzen, werden sich weitere für den Englischunterricht fruchtbare sprach- und kulturökologische Impulse ergeben.

5 Ökolinquistik

5.1 Der Begriff Ökolinquistik

Wie unterschiedlich die Übertragungen des ursprünglich biologisch geprägten Ökologiebegriffs auf andere Wissenschaftsbereiche aussehen können, zeigen die folgenden Buchtitel, die Alwin Fill 1993 zusammengetragen hat: die „Ökologie des Geistes“ (Bateson 1972), eine ‚Ökologie der Beziehungen‘ (Steiner 1985, Willi 1985), eine ‚Ökologie der Gesellschaft‘ (Hawley 1950) und eine ‚Ökologie des Verhaltens‘ (Krebs/Davies eds. 1978).“ (Fill 1993: 1)

Auch in der Linguistik findet der Ökologiebegriff mittlerweile Anwendung. Bevor jedoch dieses relativ junge Gebiet der Linguistik näher beleuchtet wird, sollen stichpunktartig einige Aspekte, die sich aus dem Vergleich von natürlichen und kulturellen Ökosystemen ergeben und die wichtige Schnittstellen zwischen dem naturwissenschaftlichen und dem kulturwissenschaftlichen / geisteswissenschaftlichen Ökologieverständnis aufzeigen, zusammengefasst werden:

- Natürliche und kulturelle Phänomene erscheinen in einem Wechselspiel von Gleichgewicht, Verdrängung und Rückkoppelung.
- Das bedeutet eine prozesshafte Betrachtungsweise so gut wie aller natürlicher und kulturell-geistiger Erscheinungen der Welt.
- Damit wird der Schwerpunkt bei der Erklärung natürlicher und kultureller Prozesse vom Konkurrenzdenken weg auf die Betonung des gemeinsamen Nebeneinanders bzw. des Voneinander-Abhängig-Seins gelenkt.
- Speziell für geistig-kulturelle Vorgänge bedeutet dies die Wertschätzung und Bevorzugung des Kleinen gegenüber dem Großen.
- Das wiederum bedeutet die Einnahme einer Haltung, die sich gegen die weitere Ausdehnung der Mächtigen auf Kosten der Schwächeren wendet.
- Gleichzeitig gilt die Anerkennung selbstorganisatorischer und stark miteinander vernetzter Prinzipien natürlicher Ökosysteme auch für kulturelle/geistige Ökosysteme.

- Allerdings kann diese im letzteren Fall keineswegs als wertneutral gelten, da bei der Betrachtung auch gezielt versucht wird, das Schwächere gegenüber dem Stärkeren zu verteidigen.
- Das hat zum Ziel, die Vielfalt der kleinen und mittleren Erscheinungen vor der Homogenisierung des (Über-)Großen zu bewahren. (vgl. zu all diesen Punkten auch Fill 1993: 1)

Diese Punkte führen, auf sprachwissenschaftliche Forschungsinhalte angewendet, zu bestimmten Bereichen, die zusammen genommen als ökologischer Zweig der Sprachwissenschaft bezeichnet werden. Bereits 1970 wurde der Ökologiebegriff von Einar Haugen in einem Vortrag mit dem Titel „An Ecology of Language“ zum ersten Mal unter linguistischen Vorzeichen verwendet, und zwar gleich in doppeltem Sinne soziolinguistisch und psycholinguistisch konnotiert (vgl. Fill 1993: 1). Fill erklärt:

Haugen wendet den Terminus in der Sozio- und Psycholinguistik an: So wie verschiedene Tier- und Pflanzenarten einander im Gleichgewicht halten oder im Konkurrenzkampf miteinander stehen und daher in ihrem Wohl und Wehe voneinander abhängig sind, gibt es auch ein Gleichgewicht oder eine Rivalität zwischen verschiedenen Sprachen – und zwar sowohl innerhalb von Staaten und ähnlichen sozialen Gebilden, als auch im Gehirn des mehrsprachigen Menschen. (Fill 1993: 1-2)

Der Vergleich von dem Gleichgewicht zwischen den Individuen natürlicher Ökosysteme mit dem Gleichgewicht verschiedener Sprachen und Dialekte kultureller Ökosysteme ist für die Ökoluistik zentral. Es wird davon ausgegangen, dass, so wie es Rivalitäts- und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Elementen der natürlichen Ökosysteme gibt, auch Abhängigkeiten und Rivalitäten zwischen Sprachen und Kulturen bestehen. Interessanterweise bezieht das Haugen sowohl auf eine individuelle Ebene im Falle von mehrsprachigen Personen als auch auf eine übergeordnete interindividuelle Ebene im Sinne des Kontaktes und der Rivalität zwischen verschiedensprachigen Staaten, Kulturen, Institutionen. Daraus lassen sich nach Haugen (in Fill 1993) Beispiele für verschiedene Themenschwerpunkte für die Ökoluistik ableiten:

[...] Sprachwandel, Sprachkontakt und Sprachkonflikt, Sprachtod, Sprachplanung, aber auch individuelle Zweisprachigkeit und Spracherwerb. Der Aspekt der Wechselwirkung (zusammen mit dem des Prozeßhaften) wird dabei auf einzelne Sprachen und Dialekte in gesellschaftlichen und psychologischen Strukturen angewendet. (Fill 1993: 1-2)

Auf der nächsthöheren Abstraktionsstufe führt dies zu der Definition des Forschungsgebietes der Ökoluistik, wie Fill sie vorschlägt:

Ökoluistik ist jener Zweig der Sprachwissenschaft, der den Aspekt der Wechselwirkung berücksichtigt, sei es zwischen einzelnen Sprachen, zwischen Sprechern und Sprechergruppen, oder zwischen Sprache und Welt, und der im Interesse einer Vielfalt der Erscheinungen und Beziehungen für die Bewahrung des Kleinen eintritt. (Fill 1993: 4)

So definierend kommt er auf verschiedene Teilgebiete der Ökoluistik zu sprechen, die er benennt als: die „Ökologie der Sprachen“, als „Ethnoluistik“, als „Sprache und Konflikt“, als „Sprache zwischen Gruppen“ und als „Sprache, Mensch, Tier und Pflanze“ (vgl. Fill 1993: 4).⁶ Uns soll vor einem fachdidaktischen Hintergrund im Folgenden v.a. der Teilbereich der „Ökologie der Sprachen“ interessieren.

5.2 Die „Ökologie der Sprachen“

Im Großen und Ganzen geht es bei Forschungsarbeiten aus dem Bereich der „Ökologie der Sprachen“ um das Nebeneinander von verschiedenen Sprachen. Dies spielt sowohl eine Rolle für psycholinguistische Überlegungen zur Mehrsprachigkeit einzelner Individuen als auch in soziolinguistischer Hinsicht, wo es um „Beeinflussungs- und Veränderungsprozesse“ in „Gemeinschaften wie Staaten, Kulturen, Landschaften“ geht. (vgl. Fill 1993: 11) Zwischen dieser zweiten, der soziolinguistischen Dimension der Ökoluistik, zieht Mackey auf folgende Art und Weise Parallelen zur naturwissenschaftlich-biologischen Ökologie:

Languages too must exist in environments and these can be friendly, hostile or indifferent to the life of each of the languages. A language may expand, as more people use it, or it may die for lack of speakers. Just as competition for limited bio-resources creates conflict in nature, so also with languages. (Mackey nach Fill 1993: 15)

⁶ Einen Überblick über die Heterogenität des Forschungsfeldes der Ökoluistik liefert u.a. Alwin Fill (Hrsg.) *Sprachökologie und Ökoluistik. Referate des Symposions Sprachökologie und Ökoluistik an der Universität Klagenfurt 27.-28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 1996.

Dem entspricht die Vorstellung, dass Sprachen in kulturellen Systemen so wie Organismen in natürlichen Ökosystemen sich gegenseitig beeinflussen, voneinander abhängig sind, in Konkurrenz zueinander treten und Kooperationen eingehen. Weil die Sprachen bei dieser Ansicht als Teil eines größeren Systems betrachtet werden, müssen auch die Rahmenbedingungen von solchen Sprachdynamiken einbezogen werden. Diese sind Faktoren wie Sprecherzahl, Verschriftlichungsgrad, Politik, bildungstheoretische Überlegungen, wirtschaftliche Faktoren, Religion, Geistesströmungen, sprachliche Moden im weitesten Sinne und künstlerische Diskurse. Nur wenn diese Bedingungen für die prozesshaften Sprachendynamiken innerhalb eines und zwischen mehreren kulturellen Ökosystemen günstig sind, können Sprachen überleben. Nur dann kann die sprachliche Vielfalt unserer unterschiedlichen kulturellen Ökosysteme erhalten bleiben. Wenn ein zu großes Ungleichgewicht zwischen diesen Faktoren entsteht, dann sterben Sprachen; und mit dem Aussterben von Sprachen geht immer ein sich über einen sehr langen Zeitraum entwickeltes Beschreibungs- und Kategorisierungssystem für die Umwelt verloren, das eine Alternative zum eigenen bekannten Weltverständnis bildet und damit auch kulturelle, psychische und soziale Vielfalt bedeutet. Es sind solche Überlegungen, die einige ökologisch orientierte Wissenschaftler, wie den Wissenschaftstheoretiker und Linguisten Peter Finke, gelegentlich zu einem Appell für den Erhalt der kultursprachlichen Vielfalt aufrufen lassen:

Vielleicht kann die Erkenntnis, daß wir mit jedem Sprachtod nicht nur eine aktuelle kognitive und kommunikative Alternative verlieren, sondern auch eine Lagerstätte von Fossilien unserer eigenen kulturellen Genese, die mit erhaltenen anderen Lagerstätten nicht identisch sind, dem fehlenden praktischen Engagement wenigstens einiger Linguisten nachhelfen. (Finke 1996: 43; ähnlich auch in Fill 1993: 19)

Da sich aber nicht nur die Sprachwissenschaft, sondern auch die Fremdsprachendidaktik mit Phänomenen der kulturellen Genese von Sprachen beschäftigt und der Fortbestand der Sprachen zu einem großen Teil von Fremdsprachenunterricht mitbestimmt wird, sind auch für den Fachdidaktiker ökolinguistische Überlegungen zum Problem des Sprachensterbens von Bedeutung.

5.3 Ökolinguiistik und Fremdsprachendidaktik

Dass Sprachen sterben, ist bei Linguisten und Fremdsprachendidaktikern kein unbekanntes Phänomen mehr. Aber über das Ausmaß gestorbener und bedrohter Sprachen erfährt man in der Regel wenig, was mit dem geringen Interesse der Öffentlichkeit für die Vorgänge, die zum Sprachtod führen, zusammenhängt. Vielen fällt auf, dass immer weniger Menschen Dialekt sprechen – ein Phänomen, das uns alltäglich begegnet und das ein gutes Beispiel für den Rückgang sprachlicher Vielfalt darstellt. Vor allem in den Stadtgebieten werden Dialekte mehr und mehr, wohl zumeist aus Prestigegründen, zurückgedrängt. Aber nur weil vielen Leuten diese Entwicklung auffällt, heißt das nicht, dass sie sich deshalb gleich besorgt zeigen. Ebenso wenig besorgt sind die meisten ob des weltweiten Verlusts ganzer Sprachen und Kulturen. Die meisten Mitglieder unserer westlichen Zivilisation freuen sich, dass sie sprachlich problemlos in fast alle Länder der Welt reisen können, weil durch die weiter fortschreitende Ausbreitung der englischen Sprache eine Verständigung mittlerweile fast überall möglich scheint. Die damit einhergehenden Gefahren für kleinere Sprachen werden aber zumeist nicht wahrgenommen. Das führt zu einem erneuten Nachdenken über die Rolle des Englischen.

Schnell lässt sich feststellen, dass die englische Sprache zu einer *lingua franca* geworden ist. Die Verwendung des Englischen wird mehr und mehr zur einer

[...] funktionale[n] Sprachverwendung [...], die die Voraussetzungen zur verbalen Interaktion zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen schafft, ohne dass mit dieser Definition allerdings etwas ausgesagt wäre, über die Zahl der Sprecher, die auf diese *lingua franca* zurückgreifen, deren jeweilige Kompetenz in der *lingua franca* oder das Spektrum der benutzten Register. [...] Während etwa der Gebrauch von Swahili als *lingua franca* geographisch begrenzt ist, handelt es sich bei der englischen Sprache nicht nur um eine internationale Sprache, sondern um die erste weltumspannende Sprache, also um eine Globalsprache. Dabei ist bekanntermaßen nicht die Zahl von etwa 400 Millionen Muttersprachlern entscheidend (das Chinesische verfügt über weit mehr), sondern die politische, militärische, wirtschaftliche Macht, die mit der Sprache und den damit assoziierten Ländern verbunden ist. (Gnutzmann in FLuL 2000: 27)

Weltweite wirtschaftliche, politische, wissenschaftliche und geistesgeschichtliche Prozesse im weiteren Sinn bedrohen den Fortbestand vieler Kulturen und Sprachen, die der Übermacht der Großen nicht gewachsen sind. Das ist eine Entwicklung, die

zwar nicht neu ist, aber heute doch in ungeheurem Maß zunimmt: Für den Zeitraum von 1750 bis 1950 lässt sich, so Konrad Schröder, beispielsweise der Tod dreier Sprachen auf den britischen Inseln verzeichnen: das Kornische, das Manx und das Norn. (vgl. Schröder in Uni Augsburg 1998: 147) Auch wenn sich für das Gebiet des ehemaligen Deutschen Reiches beispielsweise der Verlust des Altpreußischen, des Endischen und auch des Elbslawischen verzeichnen lässt, ist „[i]nsgesamt gesehen [...] unser Wissen über die im Verlauf der Neuzeit in Europa ausgestorbenen Sprachen mehr als lückenhaft“. (Schröder in Uni Augsburg 1998: 147) Als heute bedrohte Regionalsprachen zählt Schröder des Weiteren auf „das zum Okzitanischen gehörige Aranesisch (wenige hundert Sprecher vermutlich binnen einer Generation extinkt), Aragonesisch (etwa 5000 Sprecher), Katalanisch, Provenzalaisch, Baskisch, Bretonisch, Elsässisch, Korsisch, Sardisch, Rätoromanisch [und] Friaulisch“ (Schröder in Uni Augsburg 1998: 149) Ähnliches verzeichnet Schröder für die vielen unterschiedlichen Immigrantensprachen in Großbritannien und Deutschland. (vgl. Schröder in Uni Augsburg 1998: 149)

Von den gegenwärtig weltweit noch vorhandenen rund 3000 Sprachen sind etwa 2850 unmittelbar vom Untergang bedroht, das sind 95%: Die genannten Sprachen haben weniger als eine Million Sprecher. Nun stelle man sich den weltweiten Aufschrei der breiten Öffentlichkeit vor, wenn die Kunde verbreitet würde, daß 95% der Pflanzen- und Tierarten unserer Erde gefährdet sind. Anders jedoch im Bereich der Sprachen: Von isolierten Initiativen einzelner betroffener einmal abgesehen, tut sich nichts. Es fehlt [...] das Problembewußtsein, und im übrigen wird allumfassende Einsprachigkeit bei oberflächlicher Betrachtung eher als etwas Schönes begriffen, verschafft sie doch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und Geborgenheit. (Schröder in Uni Augsburg 1998: 151)

Was passiert, wenn eine Sprache stirbt? Zumeist beginnt der langwierige Prozess des Aussterbens mit der allmählich abnehmenden Verwendung von Eigennamen und geht weiter über die allmähliche Reduktion der grammatischen und lexikalischen Strukturen (die kommunikative Wirkung der Sprache bleibt länger erhalten) bis hin zu dem Status der Sprache als informellen Soziolekt. (vgl. Fill 1993: 20) Erste Zeichen von Sprachbedrohung zeigt Schröder am Beispiel der skandinavischen Sprachen:

Wer beispielsweise die Kinderbuchabteilung großer skandinavischer Buchhandlungen in Augenschein nimmt, der wird zunächst erstaunt sein über den hohen Anteil

englischsprachiger Publikationen. Dann aber kommt das Aha-Erlebnis: Etwas anderes ist doch eigentlich gar nicht zu erwarten, denn wenn man schon eine Sprache spricht, die außerhalb der eigenen, der skandinavischen Welt, nicht verstanden wird (für das Finnische sind die Grenzen noch enger gezogen), dann muß man eben dafür sorgen, daß die eigenen Kinder so früh wie möglich mit international ‚brauchbaren‘ Sprachen konfrontiert werden, allen voran natürlich mit Englisch. Und da ist noch ein Gesichtspunkt, der der Buchautoren und Verleger nämlich: Publiziert ein Autor sein Buch in einer Sprache wie Finnisch, so verkauft er vielleicht 2000 Exemplare. Veröffentlicht er das gleiche Buch in der zweiten Landessprache Finnlands, nämlich Schwedisch, um es dann auch in Schweden und vielleicht sogar in Norwegen und Dänemark zu vermarkten, so kann er, gleiche Popularität vorausgesetzt, mit etwa 8000 verkauften Exemplaren rechnen. Die höhere Auflage senkt natürlich auch wieder den Verkaufspreis, woraus sich eine günstigere Marktsituation ergibt. Nicht auszudenken, wie hoch die Auflage ist, wenn er – entsprechendes Marketing vorausgesetzt – sein Buch auf englisch publiziert. die verkaufte Auflage müßte dann wohl bei oberhalb von 100.000 Exemplaren liegen. (Schröder in Uni Augsburg 1998: 148)

Auch wenn die Lage für die gängigen skandinavischen Sprachen ernst ist, besteht doch keine konkrete Gefahr eines Aussterbens, denn mit 4 bis 9 Millionen Sprechern gehören sie laut Schröder immer noch der Gruppe der „großen“ Sprachen an. (vgl. Schröder in Uni Augsburg 1998: 149) Zudem ist es sicherlich so, dass durch die Beliebtheit der skandinavischen Ländern als Reiseziele auch ein gewisses touristisches Interesse an ihren Kulturen und Sprachen besteht. Sicherlich trägt auch der weltweite Einfluss der schwedischen Möbelwirtschaft zu der Prägung eines Bildes der skandinavischen Kulturen im Ausland bei. Denn es ist schon bewundernswert, wie groß die Nachfrage nach dem schwedischen Lebensgefühl ist, das Möbelstücke mit Namen wie „Billy“, „Besta“ und „Knös“ suggerieren. Das Bild, das man durch so geschicktes Möbelmarketing von Schweden und vielleicht auch von Rest-Skandinavien bekommt, ist gekennzeichnet durch Komfort, Kreativität, Geborgenheit, Innovation, Freundlichkeit, einer gewissen Verspieltheit und durch genau durchdachtes wirtschaftliches Kalkül – keine schlechten Stereotype. Und damit ist die exportierte schwedische Möbelhausromantik immerhin eines der wenigen positiven Beispiele der Effekte weltweiter wirtschaftlicher Globalisierung auf Kulturen und ihre Sprachen.

5.4 Das Englische als lingua franca im Hinblick auf fachdidaktische Überlegungen

Die Rolle des Englischen als *lingua franca* und damit als Sprache der Globalisierung wirft wichtige Fragen auf, welche ökolinguistische, sprachpolitische und fachdidaktische Überlegungen gleichermaßen betreffen. Die Sprache Englisch kann nicht mehr nur als Nationalsprache betrachtet werden; Englisch ist die meist gelernte und gesprochene Fremdsprache der Welt.⁷ Das hat Folgen für sie und ihre Sprecher:

Je nach Herkunft der Sprecher schieben sich unterschiedliche Standards in den Vordergrund (polyzentrische Sprache), niedrigere Grade formaler und sprachlicher Bildung werden bestimmend, unterschiedliche Vorstellungen von Kompetenz treten hervor, und herkunftssprachliche kulturelle Prägungen spielen – auf allen Kompetenzstufen – eine schwer durchschaubare Rolle. Kommunikation im Bereich sprachlicher Minima wird zu einem alltäglichen Phänomen; in diesem Bereich mit Geschick zu kommunizieren wird damit zur Aufgabe. Fachsprachliche Kommunikation wird auf allen Ebenen bedeutsam; sie vernachlässigt mitunter ganz bewusst all jene sprachlich-kommunikativen Phänomene, die den *educated native speaker* ausmachen mögen, die aber für die Übermittlung der Botschaft irrelevant sind. (Schröder in Ahrens 2004: 279)

Eine Möglichkeit diesem Problem auf Schulebene zu begegnen, böte sich – so mag man vielleicht denken – in der Einführung eines übergreifenden EU-Englisch-Standards, der losgelöst von seiner Herkunftskultur existiert und der sich unabhängig von Nationalstandards als eine Art *English as lingua franca standard* beschreiben ließe. (vgl. zu diesen Fragestellungen auch Gnutzmann/Intemann 2005: 17-19) Marko Modiano, ein Vertreter eines solchen übergreifenden Standards, geht beispielsweise davon aus, dass

[through] the role that English plays as a medium of cross-cultural communication among Europeans, the ideological and cultural implications of English-language usage, and the processes of identity-building that follow in the wake of unification and integration will result in a growing movement to establish a European second-language variety of English. (Modiano in Kachru et al. 2006: 234)

Forcierte man allerdings eine solche Entwicklung durch einen entsprechenden Englischunterricht, hätte das schwerwiegende Folgen. Mit der Vermittlung eines *English as lingua franca standard* käme man unter Umständen einigen Zielen der

⁷ Zu den teils sehr unterschiedlich ausfallenden Angaben über Sprecherzahlen des Englischen sowie über die großen Schwierigkeiten der Einteilung der Sprecher mit Englisch als Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache vgl. Gnutzmann/Intemann 2005: 13-16.

Kommunikativen Kompetenz zwar nahe, aber eine Vermittlung von interkulturell-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Begegnung mit authentischer Sprache und Kultur als Voraussetzung hat und dazu bestimmt ist auch die europäische Integration zu fördern, könnte *nicht* mehr stattfinden. Der Englischunterricht büßte durch die Vermittlung der auf notdürftige Kommunikation ausgerichteten reduzierten Variante des Englischen – Dovring spricht von „*Bodysnatched English*“ (Dovring 1997) – seine heutige Legitimation als Vermittler interkultureller Kompetenz ein. Lernziele wie die einer allgemeinen Sprachschulung (im Sinne einer Sensibilisierung für das Funktionieren von Sprachen) und der ästhetisch-kulturellen Erziehung hätten im Englischunterricht keinen Platz mehr. Und ganz abgesehen davon wäre ein Englischunterricht, der nicht an englischsprachige Kulturen gebunden ist, für die SchülerInnen und LehrerInnen langweilig.

Selbst wenn man diese Nachteile, die gegen die schulische Vermittlung eines stark vereinfachten *English as lingua franca standard* sprechen, als hinfällig betrachtete und den großen kommunikativen Nutzen hervorhebe, ergäben sich bald Probleme in der Sprachvermittlung. Schon die Frage, wie man die englische Sprache reduzieren müsste, um das *Euro-English* oder *Global-English* zu erhalten, wäre eine große Hürde. Als ersten Schritt müsste man versuchen, die zu lernenden Begriffe ihrer Konnotationen zu entkleiden, damit sie lediglich mit ihrer denotativen Bedeutung versehen, verwendet werden könnten. Allerdings würde das nicht funktionieren, wie ein Beispiel zu folgende Überlegungen zu einem politisch motivierten Begriffen wie *democracy*, die Karin Dovring in ihrem Buch anstellt, beweist:

Everybody may use the same identical words – parochial interest, for instance – keeping their familiar appearance on the surface. This is the common ground, but anyone who can see further than this is easily persuaded that we all have so much in common. But look at the interpretation of the words ‘democracy’ or ‘human rights’, for instance. ‘Human rights are just dollar imperialism to suppress the masses,’ declared the People’s Republic of China recently. ‘Democracy means law and order,’ said the later-deposed Romanian president in the best tradition of 1984. The vague meaning of democracy is also illustrated when the president of Iraq uses it or when the president of the United States identifies with the concept or the emir in Kuwait promises it. The different undercurrents of diversified meanings risk dividing people rather than uniting them in the long run. In the meantime, the lingua franca’s seemingly familiar English links together the most different cultures through today’s communication media and feigns similarity despite the differences in meanings. (Dovring 1997: 8)

Ähnliche Probleme würden mit allen politischen, religiösen und sonstigen wertbesetzten Begriffen auftreten, ebenso mit Begriffen, die sozialen Unterschiede benennen usw.

Weil Sprache immer an die Kultur der Sprecher gebunden ist, heißt das, die englische Sprache wird zum einen natürlich von ihrer Herkunftskultur (englisch, schottisch, amerikanisch, kanadisch...) beeinflusst und geprägt, zum anderen aber auch von der Herkunftskultur der Sprecher, die Englisch als Zweit- oder Fremdsprache sprechen. So lässt sich erklären, warum einem Wort wie *democracy*, je nach Sprecherherkunft, eine andere Bedeutung zugeschrieben wird. Selbst wenn es gelänge, die englischen Begriffe für ein *English as Lingua Franca Standard* ihrer Konnotationen zu entkleiden und *democracy* lediglich mit einer quasi-denotativen Bedeutung, wie sie beispielsweise das *Oxford Advanced Learner's Dictionary* vorgibt⁸, versehen wäre, würden sich in dem Moment, in dem das Wort gebraucht wird, neue Konnotationen ausbilden. Da die Ausbildung von individuellen Konnotationen und Assoziationen zu interindividuellen Konnotationen eine natürliche Entwicklung darstellt, würde es schließlich nicht lange dauern und es existierten wieder genauso komplexe Bedeutungsbündel für einen bestimmten Begriff wie vorher. Außerdem muss bedacht werden, dass ja das Englische bzw. die verschiedenen Varietäten des Englischen, im Gegensatz zu künstlichen Sprachen wie *Esperanto*, weiterhin als natürliche Sprachen bestehen bleiben, d.h. der *English as lingua franca standard* würde unweigerlich über kurz oder lang von englischsprachigen Muttersprachlern beeinflusst werden und der neu erdachte Standard wäre wieder hinfällig.

Es deutet sich an, welche sprachpolitischen Folgen ein schulischer *English as lingua franca standard* mit sich bringen könnte. Für einen solchen Englischunterricht existierten keine europäischen Kultur- und Sprachgrenzen mehr – ja, noch nicht einmal die Sprach-Kultur-Grenzen zu den englischsprachigen Ländern Europas wären noch von Bedeutung, weil sowieso jeder den neuen, gleichen Englischstandard spräche. Das hätte weitreichende Auswirkungen auf die Stabilität Europas. Denn wenn die kulturelle und sprachliche Vielfalt der anderen Mitglieder

⁸ **democracy** [...] **1** [...] a system of government in which all the people of a country can vote to elect their representatives [...] **2** [...] a country which has this system of government [...] **3** [...] fair and equal treatment of everyone in an organization, etc., and their right to take part in making decisions [...] (OALD 2000: 334)

Europas nicht mehr Thema des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist, dann entfällt der Grundstein interkultureller Erziehung, die die Schule verfolgt und die letztendlich auch eine Voraussetzung für ein friedliches Europa darstellt. Fehlt die Einsicht, dass „[d]ie Wahrung regionaler kultureller und sprachlicher Identität die Grundvoraussetzung für die innere Stabilität des neuen Gesamtstaates [Europa ist]“ (Schröder in Ahrens 2004: 268), dann ist die letzte Konsequenz ein „bürgerkriegsanfälliges Europa“ (Schröder in Ahrens 2004: 269). Diese Überlegungen lassen sich auf weltweiter, europaübergreifender Ebene weiterspinnen.

Und ein weiterer Effekt eines solchen Englischunterrichts muss genannt werden: Wenn der Englischunterricht nur noch die Vermittlung von Englisch als *lingua franca* verfolgte, dann würde er „in der Zurückdrängung erzieherischer, sozialer, politischer, aber auch bildungsorientierter Lernziele immer mehr zu einem Ausführungsorgan wirtschaftspolitischer Überlegungen, was zweifellos mit dem gesellschaftlichen Auftrag von Schule und ihrer Verpflichtung auf einen gesellschaftlichen Pluralismus nicht mehr zu vereinbaren wäre.“ (Gnutzmann in FLuL 2000: 33) Nebenbei bemerkt, hätte, wie Gnutzmann schreibt, eine solche Reduktion des Englischunterrichts auch bedenkliche Folgen für die universitären Disziplinen, „die ihre Legitimation aus der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern beziehen“:

[Auch] [a]us diesem Grunde ist es zwingend, dass die Schüler und Schülerinnen die Verwendungen des Englischen als globale *lingua franca* und als explizit auf die englischsprachigen Territorien und Gesellschaften bezogene Fremdsprache kennen lernen und ihnen effektive Möglichkeiten für das Erlernen weiterer Fremdsprachen angeboten werden. (Gnutzmann in FLuL 2000: 33; Hervorhebungen im Original)

Es ist von größter Wichtigkeit, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen an die Hand gibt, die es ihnen ermöglichen, die Sprach- und Kulturgrenzen Europas im sprach- und kulturökologischen Sinne zwar zu überschreiten, aber sie gleichzeitig auch anzuerkennen und dem Fremden den nötigen Respekt zu zollen. Die Vermittlung eines *English as lingua franca standards* würde nicht zu diesem Ziel führen. Stattdessen muss sich der Englischunterricht neben generellen interkulturell-kommunikativen Fähigkeiten die Herausbildung einer Mehrsprachigkeit aller Schüler vornehmen:

Die Mehrsprachigkeit muss breit gestreut sein, sowohl hinsichtlich der Zahl der polyglotten Individuen als auch hinsichtlich der tangierten Sprachen. Die Generaldirektion 22 der Europäischen Kommission fordert in ihrem Weißbuch (Europäische Kommission 1996) in diesem Zusammenhang eine paneuropäische Dreisprachigkeit (Muttersprache, Nachbarsprache, internationale Sprache), und sie spricht von unterschiedlichen *partial competences*, Teilkompetenzen also, die ältere monolithische Leitbilder von Sprachkönnen ersetzen müssen (etwa: nur mündliche Beherrschung einer Sprache, oder: nur rezeptive Beherrschung einer Sprache). Das in Europa allenthalben greifbare Phänomen der Sprachverwandtschaften kann genutzt werden (Stichwort: laterales Fremdsprachenlernen). Insgesamt gilt: Adäquate Kenntnisse in mehreren Sprachen (etwa auf einem mittleren Kompetenzniveau, gegebenenfalls unter Einschluss höher entwickelter Teilkompetenzen) sind europäisch wirksamer als hochentwickelte Kenntnisse in nur einer und womöglich stets der gleichen Sprache. (Schröder in Ahrens 2004: 269)

Mit der Forderung nach den *partial competences* bringt Schröder einen Aspekt ins Spiel, der großes Potential besitzt, den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen europa-, welttauglicher und kulturökologischer zu gestalten. Der Englischunterricht kann hierzu in seiner Funktion als Vermittlungsinstanz der ersten Fremdsprache (im Regelfall) einen großen Beitrag als – um Schröders Worte zu gebrauchen – „*gateway to languages*“ leisten. „Englisch als Schulfremdsprache ist Einstieg in den lebenslangen Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen schlechthin [...]“ (Schröder in Ahrens 2004: 280) Das heißt der Englischunterricht muss „auch eine allgemeine Fähigkeit des Umgangs mit fremden Sprachen und ihrer Erlernung liefern“ (Gnutzmann in FLuL 2000: 32). In diesem Hinblick kann der Englischunterricht grundlegende Einsichten in das Funktionieren von Sprache hinsichtlich ihrer kulturellen Einbettung vermitteln. Schröder schlägt vor diesem Hintergrund beispielsweise vor, durch Sprachvergleiche den Blick der Schülerinnen und Schüler für allgemein gültige sprachübergreifende kommunikative Funktionen im Schulunterricht zu schärfen.

Dabei können zunächst die Muttersprachen bzw. Herkunftssprachen der in der Klasse befindlichen Schülerinnen und Schüler als Vergleichsgrundlage dienen: *Wie geht die deutsche Hochsprache, wie gehen deutsche Dialekte mit dem um, was im Englischen die Verlaufsform ausdrückt? Wie verhält sich in diesem Bereich das Kroatische, Serbische, Türkische?* [Hervorhebung im Original] (Schröder in Ahrens 2004: 280)

Je intensiver ein gemeinsamer Sprachenvergleich in der Schule betrieben wird, desto mehr werden sich sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauschälen, die auch im Zusammenhang mit kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu betrachten sind. Diese anzuerkennen bildet die Basis, um die sprachlichen und kulturellen Bedingungen, die bei der Kommunikation mit

anderssprachigen Kommunikationspartnern bestehen, genauer unter die Lupe nehmen zu können. So werden im Sprachunterricht kulturelle Grenzen neu ausgehandelt, fließend gemacht und überschritten (ganz im Sinne der See-Ufer-Metapher Finkes, s. oben). Folgende Fragestellungen sind in dieser Hinsicht für den Englischunterricht denkbar:

Wie funktioniert die Kommunikation mit einem anderssprachigen Partner, wenn die sprachlichen Brücken kaum ausgeprägt sind? Welche Techniken sind möglich, doch noch zu einer grundlegenden Verständigung zu gelangen? Wo liegen die Schwierigkeiten? Wo die Gefahren? Welche Reparaturtechniken sind möglich? [Hervorhebung im Original] (Schröder in Ahrens 2004: 281)

Zusammenfassend lässt sich aus fachdidaktischer und ökolinquistischer Sicht sagen, dass es wohl am sinnvollsten ist, den Mittelweg zu gehen und in der Schule sowohl einen herrschenden sprachlichen Standard des Englischen zu vermitteln als auch die Bedeutung des Englischen als lingua franca zu thematisieren. Dabei sollte eine Öffnung hin zu den unterschiedlichen sprachlichen Varietäten des Englischen stattfinden: *British English, American English, Indian English, South African English, Singaporian English* usw. Aber auch Englischvarianten wie *German English, Chinese English, Spanish English* usw. sollten thematisiert werden. Die ökolinquistische Dimension dieses zweigleisigen Verfahrens dürfte deutlich geworden sein: Es wird nach dem Einfluss des Englischen auf andere Sprach- und Kultursysteme gefragt, wobei es nicht nur um die Wechselwirkungen zwischen den Sprachen, sondern auch zwischen Sprechern und Sprechergruppen (der gleichen wie verschiedener Sprachen) geht. Sowohl aus Sicht der Kulturökologie als auch aus Sicht der Forderungen der Kommunikativen Kompetenz schließen sich Überlegungen zu möglichen negativen wie positiven Folgen der immer stärkeren Entwicklung des Englischen als Weltverkehrssprache auf andere Sprachen und Kulturen an.

Als Schlüssel zum Umgang mit anderen Kulturen ist der Englischunterricht geradezu dafür prädestiniert, mit dem Ziel des Erhalts größtmöglicher sprachlicher und kultureller Vielfalt solche globalen Themen zu behandeln. Das schließt eine Unterrichtskonzeption ein, deren Inhalte es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auch Fähigkeiten für den Umgang mit dem „nahen Fremden, jener Fremdheit also, die es als massenhaftes Alltagsphänomen vor 50 Jahren noch gar nicht gab“

(Schröder in Ahrens 2004: 284), auszubilden. Schröder liefert einige Ideen, durch welche Inhalte ein solch „europatauglicher Englischunterricht“ in der Praxis auch auf den Umgang mit türkischen, italienischen und russischen Mitbürgern vorbereiten kann:

Wie kann ein europatauglicher Englischunterricht als *aufgeschlossene Sprachen- und Kulturenporte* zur Bewältigung des Themas [der alltäglichen Begegnung mit dem nicht anglophonen Fremden] beitragen?

- indem – in der Auseinandersetzung mit dem angelsächsischen Raum – Kenntnisse und ein entsprechendes Problembewusstsein im Umgang mit Stereotypen ganz allgemein erworben werden [...]
- indem in allgemeiner Form zur Toleranz fremder Nationalität erzogen wird [...]
- indem (im weiterführenden Englischunterricht) eingeführt wird in Erkenntnisprobleme im Umgang mit dem nahen/fernen Fremden [...]
- indem der Umgang mit Kulturfehlern eingeübt wird [...]
- indem eingeführt wird in die Problematik kultureller Wertung [...] [Hervorhebungen im Original] (Schröder in Ahrens 2004: 284-285)

Der *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* leistet zu diesen Punkten Hilfestellungen. Im Vorwort ist Folgendes zu den sprachpolitischen Zielsetzungen des Europarates nachzulesen:

You will see that the Council [of Europe] is concerned to improve the quality of communication among Europeans of different language and cultural backgrounds. This is because better communication leads to freer mobility and more direct contact, which in turn leads to better understanding and closer co-operation. The Council also supports methods of learning and teaching which help young people and indeed older learners to build up the attitudes, knowledge and skills they need to become more independent in thought and action, and also more responsible and co-operative in relation to other people. In this way the [*Common European Framework*] contributes to the promotion of democratic citizenship. (CEF 2001: xi-xii)

Etwas genauer werden die sprachpolitischen Ziele des Europarats in der Präambel zu R(82)18 des *Committee of Ministers of the Council of Europe* abgesteckt. Demnach richtet das *Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe* seine Arbeit an den folgenden drei – durchaus sprachökologisch motivierten – Prinzipien aus:

- that the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding;
- that it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination;

- that member states, when adopting or developing national policies in the field of modern language learning and teaching, may achieve greater convergence at the European level by means of appropriate arrangements for ongoing co-operation and co-ordination of policies. (CEF 2001: 2)

Eine weitere Grundlegung des Europarats in Bezug auf Fremdsprachen und Fremdsprachenpolitik findet sich in der Präambel zu R(98)6. Darin wird verlautbart, es sei das Ziel des Europäischen Parlaments

- [t]o equip all Europeans for the challenges of intensified international mobility and closer co-operation not only in education, culture and science but also in trade and industry.
- [t]o promote mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication.
- [t]o maintain and further develop the richness and diversity of European cultural life through greater mutual knowledge of national and regional languages, including those less widely taught.
- [t]o meet the needs of a multilingual and multicultural Europe by appreciably developing the ability of Europeans to communicate with each other across linguistic and cultural boundaries, which requires a sustained, lifelong effort to be encouraged, put on an organised footing and financed at all levels of education by the competent bodies.
- [t]o avert the dangers that might result from the marginalisation of those lacking the skills necessary to communicate in an interactive Europe. (CEF 2001: 3-4)

Im Zuge dieser Überlegungen und Zielsetzungen legen die Vertreter des Europarates verstärkten Wert auf die Herausbildung einer „*plurilingualism*“ europäischer Bürger. Diese besteht im Unterschied zur „*multilingualism*“ nicht in dem Beherrschen mehrerer voneinander getrennter Sprachen bzw. in dem Vorkommen solcher in einer bestimmten Gesellschaft, sondern entspricht der Vorstellung, dass die individuelle Erfahrung mit der eigenen Sprache weiterführt zu Erfahrungen mit anderen Sprachen in der Art und Weise, dass diese Spracherfahrungen als miteinander verbunden empfunden werden. Der Referenzrahmen beschreibt das wünschenswerte Ergebnis solcher Überlegungen:

In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocuter. For instance, partners may switch from one language or dialect to another, exploiting the ability of each to express themselves in one language and to understand the other; or a person may call upon the knowledge of a number of languages to make sense of a text, written or even spoken, in a previously 'unknown' language, recognising words from a common international store in a new guise. (CEF 2001: 4)

Zur Frage wie der Englischunterricht zur Ausbildung einer solchen *plurilingual competence* beitragen könnte, siehe die oben zitierten Vorschläge von Schröder zur

Durchführung eines europatauglichen Englischunterrichts und zu Möglichkeiten der Erfüllung der Forderung der Europäischen Kommission nach *partial skills*.

Da Sprache immer nur unter Einbezug der dazugehörigen Kultur betrachtet werden kann, ergibt sich als logische Konsequenz solcher Überlegungen die Erweiterung einer „*plurilingualism*“ zu einer „*pluriculturalism*“.

Plurilingualism has to be seen in the context of pluriculturalism. Language is not only a major aspect of culture, but also a means to access to cultural manifestations. [...] [I]n a person's cultural competence, the various cultures (national, regional, social) to which that person has gained access do not simply co-exist side by side; they are compared, contrasted and actively interact to produce an enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components. (CEF 2001: 6)

Beide Vorstellungen, „*plurilingualism*“ und „*pluriculturalism*“, bedingen sich gegenseitig und sind eine wichtige Voraussetzung für ein geeintes und friedliches Europa. Der Englischunterricht kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, weil er die Ausbildung multisprachlicher und multikultureller Persönlichkeiten unterstützt. Zusammen mit der Forderung nach Einsichtvermittlung in die Notwendigkeit sprachlicher und kultureller Vielfalt, die auch vom Europarat forciert wird, bilden fachdidaktische Überlegungen zum Interkulturellen Verstehen und der Aushandlung kultureller Grenzen die Basis für einen sprach- und kulturökologischen Fremdsprachenunterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler Einsichten in die Vernetztheit, die Unterschiede, die Überschneidungen und Abhängigkeitsverhältnisse kultureller Prozesse bekommen und die Begegnung mit fremden Kulturen als persönliche Bereicherung erfahren.

Diese Überlegungen führen in einer kurzen Zwischenbilanz noch einmal zurück auf die anfänglich formulierten Richtziele des Englischunterrichts: die Kommunikative Kompetenz und die Interkulturelle Kompetenz. Dabei wird sich herausstellen, dass ein ökologisch orientierter Sprachunterricht, wie er hier in Grundzügen beschrieben wurde, zwar einen großen Teil der Erfüllung zentraler Aspekte der Konzepte von Kommunikativer und Interkultureller Kompetenz beitragen kann. Es wird sich aber auch herausstellen, dass *Sprach*unterricht alleine nicht alle Zielvorstellungen, welche die Erlangung Kommunikativer und Interkultureller Kompetenz begünstigen, bedienen kann. In der traditionellen Zweiteilung des Englischunterrichts verbleibend werde ich daher die Aufmerksamkeit im Folgenden

vom *reinen* Sprachunterricht weg auf den Literaturunterricht innerhalb des Englischunterrichts lenken.

Da die kulturökologischen Einsichten auch in diesem Bereich viele Implikationen für weitere didaktische Überlegungen bereithält, fungiert die Kulturökologie in dieser Arbeit auch als verbindende Kraft, sozusagen: als „kultureller Kleber“, für die Bereiche Sprachunterricht und Literaturunterricht bzw. Sprachdidaktik und Literaturdidaktik.

6 Die Kulturökologie als Verbindungsstelle zwischen Sprach- und Literaturunterricht

Die Kulturökologie wagt einen Blick auf Kultur und Gesellschaft, der in hohem Maße vernetzend angelegt ist. Mit dem Rückgriff auf Erkenntnisse aus den Bereichen der biologisch-naturwissenschaftlichen Ökologie wird dabei versucht, Verknüpfungsstellen zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen darzustellen, die wichtig sind, um kulturelle Wirklichkeit besser durchleuchten zu können.⁹ Indem diese Erkenntnisse in den vorhergehenden Kapiteln um fremdsprachendidaktische Überlegungen erweitert wurde, konnte gezeigt werden, dass kulturökologische Überlegungen wichtige Impulse für den Englischunterricht liefern, die auch im Einklang mit den Forderungen der Kommunikativen und Interkulturellen Kompetenz stehen.

Mein Blick lag bislang auf der Verknüpfung fachdidaktischer Forderungen bzw. Notwendigkeiten mit sprachpolitischen, linguistischen und ökolinguistischen Inhalten. Die Ebene des fremdsprachigen Literaturunterrichts wurde noch nicht berührt. Da fiktionale Texte aber einen integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts bilden und eine wichtige Voraussetzung für den Fremdsprachenerwerb darstellen, werden die folgenden Kapitel eine stärkere literaturdidaktische Ausrichtung erfahren, und zwar ohne dabei die fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts aus den Augen zu verlieren. Die bisherigen kulturökologischen Analysen sollen dabei weitergeführt und auf den Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ausgeweitet werden. Durch dieses Vorgehen wird sich zeigen, wie linguistische, sprachpolitische, literaturwissenschaftliche, literaturdidaktische, sprachdidaktische, ökologische und gesamtgesellschaftliche bzw. gesamtgesellschaftliche Überlegungen ineinander greifen und im schulischen Englischunterricht anwendbar werden.

⁹ In diesem Zusammenhang sei auch auf Peter Finkes Aufsatz „Sprache als *missing link* zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Sprachökologie.“ (Finke in Fill 1996: 27-48) hingewiesen. Darin wird auf anschauliche Weise versucht, Sprache als die Verbindungsstelle zwischen natürlicher und kultureller Evolution zu betrachten – eben als *missing link*, als „Reliktfeld der erfolgreichen Versuche der Evolution, den für die Entstehung des *Homo sapiens* und seiner Kulturen entscheidenden Wandel von einer physischen zur psychischen Dynamik zu organisieren“ (Finke in Fill 1996: 45) –, womit Finke eine Brücke bzw. gleich mehrere Brücken zwischen Linguistik, Kulturwissenschaften, Anthropologie, Psychologie, Biologie und Physik schlägt.

Das komplexe Netz der kulturellen Grenzerfahrungen und Grenzüberschreitungen, der kulturellen Wechselwirkungen, das Zusammenspiel und die Widersprüchlichkeit unterschiedlicher kulturell geprägter Weltsichten, der wir im Fremdsprachenunterricht begegnen und die für das Sprachenlernen und für die Ausbildung interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bedeutung sind, werden durch den Einbezug authentischer Texte im Unterricht erst erfahrbar. Zudem wäre aus kulturökologischen Gründen eine Kulturbetrachtung im Fremdsprachenunterricht, die auf ihre linguistische Dimension beschränkt bleibt, unzureichend, denn kulturelle Prozesshaftigkeit und kulturelle Vielfalt spielt sich auf allen Ebenen und in allen Diskursen kultureller Ökosysteme ab – so auch im literarischen Diskurs.

Trotz aller Diskussion um den Bildungswert von Literatur im Fremdsprachenunterricht war Literaturunterricht immer traditioneller Gegenstand des Englischunterrichts¹⁰ und sollte es in einem Fremdsprachenunterricht, der den Anspruch erhebt, allgemeinbildend zu sein, auch bleiben.

Um die Ziele der Kommunikativen und der Interkulturellen Kompetenz zu erreichen, ist das Lesen von Texten, insbesondere von literarischen Texten, unerlässlich. Des Weiteren ermöglicht der Umgang mit fiktionalen Texten im Fremdsprachenunterricht eine Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Sichtweisen und Werten, die zu einer allgemein größeren Akzeptanz kultureller Andersartigkeit beiträgt.

Die Auseinandersetzung mit kulturellen Sichtweisen und Wertesystemen schließt die Berücksichtigung mehrerer verschiedener kulturell-gesellschaftlicher Diskurse wie Geschichte, Religion, Wissenschaft und Politik ein. Da literarische Texte charakteristischerweise verschiedene gesellschaftlich-kulturelle Diskurse in den eigenen Diskurs mit einbeziehen, reflektieren und verknüpfen, sollten sie aus kulturökologischer Sicht Teil des Fremdsprachenunterrichts sein.

Aus der vernetzenden Eigenschaft fiktionaler Texte ergeben sich zentrale kulturelle, gesellschaftliche und bildungstheoretische Funktionen von Literatur, die aus kulturökologischer Sicht unabdingbar für die notwendige Erneuerung kultureller Ökosysteme sind. Jene kulturelernerneuernden Kräfte kennen zu lernen und zu nutzen, ist eine Voraussetzung für den zivilisatorischen Fortschritt, der eines der obersten

¹⁰ Eine historische Übersicht über den fremdsprachigen Literaturunterricht mit Hinblick auf seine jeweils bildungstheoretischen und bildungspolitisch abhängigen Wertzumessungen vom 17. bis zum 20. Jahrhundert liefert Hellwig in Hellwig 2000.

allgemeinen Erziehungsziele von Unterricht und Schule darstellt. Die Begegnung mit dem kulturell Andersartigen im fremdsprachigen Literaturunterricht bringt zusätzlich erfrischende Impulse für den schulischen Prozess des Kennenlernens und des Weiterentwickelns des eigenen kulturellen Ökosystems, da sie den ständigen rückbezüglichen Vergleich mit dem Eigenen bedingt, der wiederum für ein besseres Verstehen der eigenen kulturellen Identität und des Funktionierens kultureller Identitätsbildung allgemein notwendig ist. Diese Einsichten bilden letztendlich die Grundlage für die Entfaltung selbstständiger, selbstdenkender, (selbst)kritischer und mündiger Individuen, was zu den Hauptanliegen von Unterricht und Schule gehört.

Im nachfolgenden Kapitel zu den „traditionellen“ Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts wird einiges von dem hier erwähnten weiter ausgeführt. Den Zielformulierungen wird sich schließlich ein weiterer kulturökologischer Teil anschließen – diesmal mit *literaturökologischem* Schwerpunkt.

7 Literatur im Englischunterricht

Den Ausgangspunkt der folgenden kulturökologischen und literaturdidaktischen Untersuchungen bilden bisher etablierte Ziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts. Ich bezeichne diese Ziele als „traditionelle“ Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts. Dies geschieht durchaus im Bewusstsein der möglichen Problematiken, die hinsichtlich einer solchen Terminologie auftreten: Von welchen Traditionen ist hier die Rede? Wie kann man Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts überhaupt „traditionell“ begründen? Genügt die hier vorgeschlagene Verwendung des Adjektivs *traditionell* den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit? usw. Ich beharre dennoch auf der Wortwahl, um eine Abgrenzung zu schaffen zwischen bereits bekannten und anerkannten Zielen des Literaturunterrichts als Teil des Fremdsprachenunterrichts und solchen, die um eine kulturökologische Dimension erweitert werden.

In diesem Sinne werden auf den nächsten Seiten aufbauend auf den fachlegitimierenden und fächerübergreifenden Zielsetzungen des Englischunterrichts die wichtigsten „traditionellen“ Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts zusammengestellt. Nach weiteren theoretischen kulturökologischen Überlegungen folgt in einem zweiten Schritt die ökologische Erweiterung dieser Ziele.

7.1 Zu den „traditionellen“ Lehr- und Lernzielen des fremdsprachigen Literaturunterrichts

Die fachlegitimierenden Richtziele, wie sie in den Unterkapiteln zu Kapitel 2 beschrieben wurden, schaffen für den Englischunterricht und damit auch für den englischen Literaturunterricht „[...] institutionelle [...] Rahmenbedingungen, die zwar zeitweilig in den Hintergrund treten oder ausgeblendet werden können, zumindest latent jedoch immer vorhanden sind.“ (Didaktikus in Neusprachliche Mitteilungen 44/91: 33). Damit ist klar, dass „Literaturunterricht in englischer Sprache mit englischen Texten [...] in unserem Schulsystem stets zugleich auch Sprachunterricht

[...]“ (Didaktikus in Neusprachliche Mitteilungen 44/91: 33) ist. Das zeigt sich im expliziten Literaturunterricht bei der ausführlichen Analyse beispielsweise einer Short Story oder eines Dramas. Noch deutlicher aber zeigt es sich in einem impliziten Literaturunterricht, in dem ein literarischer Text zur Vermittlung textlinguistischer Merkmale, syntaktischer Erscheinungen oder zur Vermittlung von Wortschatz herangezogen wird. Es gilt dabei allerdings zu prüfen, wie stark die Sprachvermittlung durch den Umgang mit Literatur sinnvollerweise im Englischunterricht in den Vordergrund gerückt werden sollte. Denn es besteht die Gefahr, dass durch eine Überbetonung der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen durch den Literaturunterricht eben dieser schnell unter Legitimationsdruck gerät. Das zeigte sich bereits als Literatur

[im] Rahmen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts [...] lange Zeit als entbehrlich [galt]. Anstatt sich mit Romanen oder Dramen zu beschäftigen, sollten Lernende auf den Gebrauch der Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen vorbereitet werden und z.B. die folgenden Aufgaben bewältigen können: Wie frage ich nach dem Weg? Wie verstehe ich Bahnhofsdurchsagen? Wie lese ich ein Hinweisschild, eine Speisekarte, eine Anzeige, ein Formular? Und wie schreibe ich einen Brief an meinen Brieffreund? Literarische Texte spielten in diesem Zusammenhang nur eine kleine Rolle und wurden – wenn überhaupt – wie nichtfiktionale Texte auch zur Wortschatz- und Grammatikvermittlung eingesetzt. (Nünning/Surkamp 2002: 12)

Ein solcher rein „kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ setzte zwar einige Ziele der Kommunikativen Kompetenz gut um, weitere Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts, auf die ich in diesem Kapitel noch zu sprechen komme, blieben allerdings größtenteils außen vor.

Mittlerweile hat eine Trendwende in der Fachdidaktik zurück zum literarischen Text stattgefunden. Dies lässt sich wohl

[...] vor allem auf gewandelte Vorstellungen vom Stellenwert literarischer Texte sowie auf die Herausbildung von Lernzielen wie Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen zurückzuführen, die durch die Auseinandersetzung mit Literatur in besonderem Maße erreicht werden können. Für die wiedergewonnene Einsicht, dass literarische Texte eine wichtige Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht darstellen, gibt es eine Reihe von Gründen. Sie reichen von der Auffassung, dass Lesen kein passiver Akt der Informationsentnahme, sondern ein kreativer Akt der Bedeutungsbildung ist, über die Forderung nach mehr Schülerorientierung bis zur Aufwertung der emotional-affektiven Dimension der Literaturrezeption. (Nünning/Surkamp 2003: 12-13)

Diese Vorüberlegungen leiten schließlich über zu den Lehr- und Lernzielen des fremdsprachigen Literaturunterrichts.

7.1.1 Die Lehr- und Lernzielen des fremdsprachigen Literaturunterrichts

Zur vorläufigen Orientierung zitiere ich die Zielformulierungen für den Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, wie Nünning/Surkamp sie zusammengestellt haben. Dies geschieht aus dem praktischen Grund, dass hier auf knappem Raum fächerübergreifende und fachunabhängige Erziehungsziele von Literaturunterricht mit fachlegitimierenden Zielen von Sprach- und Fremdsprachen-Lernprozessen anschaulich verknüpft werden.

Lehr- und Lernziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sind:

- Förderung des Leseverstehens in der Fremdsprache
- Ausbildung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen (Reden und Schreiben über Texte in der Fremdsprache)
- Entwicklung textueller, literarischer audio-visueller und narrativer Kompetenzen (Textsorten- und Mediengattungsbewusstsein, ästhetisches Empfinden, Rezeption und Produktion von Geschichten)
- Förderung emotiver, imaginativer, emanzipatorischer und sozialer Kompetenzen
- Ausbildung interkultureller Kommunikationskompetenzen (Fremdverstehen, Empathie, Perspektivenübernahme)
- Entwicklung kultureller Kompetenzen (Einsicht in die Semantisierung und Funktionalisierung literarischer Darstellungsverfahren; Schulung in semiotischen Analysen; Sensibilisierung für die Geschichtlichkeit eines Werkes) (Nünning/Surkamp 2003: 38)

Die hier zusammenfassend dargestellten Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts können an einer Vielzahl unterschiedlicher Textsorten und -gattungen im Fremdsprachenunterricht realisiert werden.

7.1.2 Texte im Fremdsprachenunterricht

Authentische Fremdsprachentexte im Englischunterricht bestehen nicht nur aus literarischen Texten: Schulbuchtexte beispielsweise, die zu Beginn einzelner Lektionen den neu zu erlernenden Wortschatz und neue Grammatik im Kontext präsentieren, werden in der Regel nicht zu literarischen Texten gezählt¹¹; ebenso wenig Zeitungstexte und Sachtexte. Trotzdem wurden und werden sie im impliziten Literaturunterricht gelesen – und zwar unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs.

¹¹Dies geschieht, obwohl diese Texte bei genauerer Betrachtung durchaus literarische Charakteristika aufweisen: wie in anderer, sog. „triviale“ Literatur, werden auch hier meist flache Charaktere vorgestellt, stereotype Szenarien in stereotyper Sprache beschrieben und die Inhalte der Texte nach Schablone zusammengesetzt.

Diese Texte bringen den Schülern mehr oder weniger authentisches landeskundliches Wissen in mehr oder weniger anschaulicher Weise näher, sie vermitteln aktuelle Themen der Zielsprachenkultur aus Sicht von Vertretern der Zielsprachenkultur, sie trainieren Sprachbewusstsein, sie sind allgemeinbildend usw. Allerdings weisen sie eine für die Erreichung eines Teils der fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts im fremdsprachigen Literaturunterricht bedeutende Voraussetzung nicht auf: Sie ermöglichen keine Identifikation, so wie literarische Texte das tun. Zudem besitzt ein Stück spannender authentischer fremdsprachlicher Literatur gegenüber dem Schulbuch- oder Zeitungstext ein ganz anderes Motivationspotential: Mit Texten zu arbeiten, die Schülerinnen und Schüler ansprechen, über sie zu schreiben und zu reden, erleichtert schließlich auch die Erfüllung der Ziele der Kommunikativen Kompetenzen.

Rufen wir uns noch einmal die Definition der *communicative competences*, wie sie im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen verankert ist, ins Gedächtnis. Darin war zu lesen, dass Schülerinnen und Schüler im Sinne der linguistischen Kompetenzen ihren rezeptiven und produktiven Wortschatz erweitern sollen. Durch den Umgang mit der Lektüre kann dies gezielt geschehen. Es werden neue „Wörter“ der *open class* wie auch der *closed class* gelernt. Bereits bekannte Einheiten werden wiederholt. Dazu gehört das Einüben von Kollokationen und festgefügtten Wendungen ebenso wie die Anwendung von festen Formeln (Begrüßungen, Glückwünsche, Smalltalk etc.) und von *phrasal verbs*. Genauso wie das Einüben und Wiederholen syntaktischer, morphologischer, textlinguistischer, semantischer, phonologischer und orthographischer Erscheinungen der Fremdsprache. Auch der Wert der Arbeit mit denotativen und konnotativen Bedeutungen, Abhängigkeitsbeziehungen auf Wort, Satz- und Textebene, die anhand literarischer Texte geschehen kann, darf nicht vergessen werden.¹² Durch die Benutzung der Fremdsprache im Unterrichtsgespräch, also in der Kommunikation zwischen Schüler und Schüler und zwischen Schüler und Lehrer, werden die genannten fremdsprachlichen Kategorien weiter angewandt und umgewälzt. In der Unterrichtssituation spielt dabei das zusätzliche Einüben soziolinguistischer Teilkompetenzen eine Rolle. Zu diesen zählen sowohl das Erkennen und Verwenden können sprachlicher Mittel, wie der Ausdruck positiver bzw. negativer Höflichkeit in

¹² Im Einzelnen s. die Auflistung der Teilkompetenzen der Kommunikativen Kompetenz(en) in Kapitel 2.1.2

jeweils verschiedenen Abstufungen. Ebenso das Erkennen von Dialekten und Soziolekten und das Erkennen und Anwenden verschiedener Register und fester Wendungen, die Glaubwürdigkeit, Werte und Einstellungen ausdrücken können.¹³ Die im Unterricht gelesenen Texte stellen daher nicht nur eine Beispielsammlung für die genannten sprachlichen Phänomene dar, sondern bieten auch eine Menge Gesprächs- und Arbeitsstoff, in denen soziolinguistische Kompetenzen im direkten Umgang miteinander geübt werden können. Das wirkt sich nicht nur im Hinblick auf die erfolgreiche Bewältigung fremdsprachlicher Situationen aus, sondern ist auch der Bewältigung muttersprachlicher Situationen dienlich, denn viele der angesprochenen Teilkompetenzen sind allgemeine, sprachunabhängige Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Kommunizieren. In diesem Zusammenhang sei auch auf die pragmatischen Kompetenzen hingewiesen. Sie umschließen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der thematischen Strukturierung von Sätzen, in der Kohärenz- und Kohäsionsbildung sowie im Erkennen und Anwenden verschiedener Stil- und Registerebenen.

Es sollte – und dies kommt in den Formulierungen des Gemeinsamen Referenzrahmens zu kurz – auch Teil der Kommunikativen Kompetenz sein, dass Schülerinnen und Schüler die Merkmale von narrativen, expositorischen, deskriptiven, instruktiven und argumentativen Textsorten wie auch Merkmale literarischer Gattungen kennen- und unterscheiden lernen. Das geht einher mit der Ausbildung eines bei der Identifizierung einzelner Sprachzeichen beginnenden Textverstehens, das schließlich über die Erfassung der Wort- und Satzsemantik bis hin zur „Erschließung komplexer Sinnzusammenhänge“ reicht und in der „Herstellung von Bezügen zu anderen Texten“ und in der Textkritik endet. Demnach

[...] müssen Lernende nicht nur deklaratives Wissen, d.h. lexikalische, grammatikalische und landeskundliche Kenntnisse, erwerben, sondern auch in Texterschließungsstrategien und -techniken wie dem *skimming* (Orientierung an wesentlichen Textmerkmalen, z.B. an Überschriften, Fettdruck, Zahlen) und *scanning* (Suche nach bestimmten Schlüsselwörtern im Text) geschult werden. (Nünning/Surkamp 2007: 22)

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Stufen der Identifizierung einzelner Sprachzeichen erst einmal gemeistert haben, die Wort- und Satzsemantik der Texte weitgehend verstehen und „fit“ in Lesetechniken wie dem *skimming* und *scanning*

¹³ Im Einzelnen vgl. wiederum die Auflistung der Teilkompetenzen der Kommunikativen Kompetenz(en) in Kapitel 2.1.2

sind, dann geht es darum, ihnen zu zeigen, wie Texte im Einzelnen gebaut sind, d.h. wie Inhalt und Form eines Textes verknüpft sind, wie potentielle Bedeutungen und Verwendungsweisen bestimmter literarischer und stilistischer Mittel, mit der Absicht, den Leser zu überzeugen, ihn zu informieren, ihn zu verunsichern, ihn zu erheitern, ihn zu unterhalten usw. zusammengehen. Wenn junge Leser dies anhand literarischer Texte aufzuzeigen gelernt haben, dann wird es ihnen auch gelingen, den Form-Inhalt-Zusammenhang in Gebrauchstexten wie Briefen, Protokollen, Zusammenfassungen usw. zu begreifen. Zu wissen, mit welchen sprachformalen Mitteln Information in unterschiedlichen Textsorten dekodiert bzw. enkodiert werden kann, hat auch berufspropädeutischen Wert.

Es gehört also zum Lese- und Textverstehen, den Lerner-Lesern Kenntnisse in der Textanalyse zu vermitteln. Das beinhaltet ebendo die Berücksichtigung biographischer, werkimmanenter und rezeptionsästhetischer Überlegungen. Hinzu kommen erste Einblicke in die (angloamerikanische) Literaturgeschichte sowie in den Literaturbetrieb. Letzteres wird damit begründet, dass die Schülerinnen und Schüler alltäglich von Literatur umgeben sind, z.B. in Form von Theaterprogrammen an Litfasssäulen, in feuilletonistischen Beiträgen und im Buchladen um die Ecke. Es kommt somit

praktisch jeder Schulabsolvent mit Literatur permanent in Berührung [...], und sei es auch nur mit eher trivialen Ausprägungen oder im Rahmen eines steril gewordenen ‚Kulturbetriebs‘, oder aber am abendlichen Fernsehschirm. Da alle Schulabsolventen mit Literatur konfrontiert sind, ist es nur sinnvoll, daß der Bereich Literatur in der Schule thematisiert wird [...]. (Schröder in Schröder/Weller 1977: 65)

Die unterschiedlichen Ausprägungen eines solchen Literaturbetriebs zeigen, dass Interpretationen und Kritiken literarischer Texte keineswegs auf die Schule begrenzt sind. Das begründet die Notwendigkeit sowohl für das Erlernen von Interpretationstechniken in der Schule als auch das Sammeln von Erfahrungen im Umgang mit den Erscheinungsformen des Literaturbetriebs im Literaturunterricht. Damit geht einher, dass den SchülerInnen die Einsicht vermittelt wird, dass Literatur immer mehrdeutig ist und verschiedene Leser durchaus zu unterschiedlichen Interpretationen gelangen können, je nachdem, aus welchem Blickwinkel sie den Text lesen. Die Mehrdeutigkeit literarischer Texte geht dabei stets mit einem Restmaß an Nicht-Interpretierbarem einher. Sinnvollerweise sollten die Schülerinnen

und Schüler dabei die Grenzen von Interpretation und literarischer Erkenntnis selbst entdecken können, was eine möglichst hohe Eigenbeteiligung im Umgang mit Literatur zur Voraussetzung hat. Das fordert vom Lehrer die Abkehr von längst überholten Musterinterpretationen, wie sie von den 1960er bis weit in die 1980er Jahre in Mode waren. Schröder schrieb dazu bereits 1977:

Vielleicht lag die größte Schwäche des überkommenen LU [Literaturunterrichts] in seiner mangelnden Bereitschaft, dem Schüler die im begrenzten Wissen vom Gegenstand und seiner unzureichenden empirischen Erfassbarkeit liegenden Erkenntnisprobleme offen darzustellen. Stattdessen wurde so getan, als gäbe es die ‚richtige‘ Interpretation, die objektive Stellungnahme. Den Methodenpluralismus konnte der Schüler nur als Faktum hinnehmen. Die Haltung der Literaturlehrer hatte im wesentlichen zwei Gründe: Zum einen war dem 19. Jh., damit aber dem überkommenen Gymnasium, literarische Erklärung auf teils philologischer, teil [sic!] intuitiver Basis ein so selbstverständliches Verfahren, daß es keiner Begründung zu bedürfen schien, zum anderen bewirkten die methodischen Zweifel der letzten zehn Jahre an überkommenen Formen der Literaturbetrachtung bei vielen Lehrern eine gewisse Trotzhaltung: Der Angriff auf das Bewährte mißfiel, man verschanzte sich hinter dem Argument, theoretische Haarspaltereien dürften in der Schule keine Resonanz haben, zumal ja dem Schüler zunächst einmal klare Vorstellungen und Techniken zu vermitteln seien.

Eine durch entsprechende Materialien gestützte Reflexion auf das beschränkte Wissen vom Gegenstand Literatur [...] ist schon mit Blick auf die allgemeinen Zielsetzungen von Schule, denen sich auch der LU unterordnen muß, unabdingbar: Erziehung zur Mündigkeit impliziert auch die Fähigkeit, das eigene Wissen kritisch einzuschätzen und Urteile auf zu schmaler Erkenntnisbasis lieber zurückzuhalten. (Schröder in Schröder/Weller 1977: 69)

In der Erziehung zu Mündigkeit und zu (selbst)kritischem Denken ergibt sich mit Rückbezug auf die Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein Zusammenhang zwischen den allgemeinen Zielsetzungen von Schule und dem fremdsprachigen Literaturunterricht: Geht man davon aus, dass selbstkritische Erkenntnisfähigkeit einen Teil der Mündigkeit bildet und geht man weiter davon aus, dass literarische Texte Weltansichten und Erkenntnisse auf (selbst)kritische Art vermitteln, dann kann der Umgang mit literarischen Texten in der Schule zur Ausbildung mündiger Persönlichkeiten beitragen. Diese Gedanken führen schließlich zu bestimmten persönlichen und gesellschaftlichen Funktionen von Literatur.

Bei der Betrachtung persönlicher und gesellschaftlicher Ziele von Literatur muss stets beachtet werden, dass literarische Texte ein Produkt ihres kulturellen Hintergrunds sind, dass Literatur in ihren Funktionen stets auf ihren kulturellen Hintergrund bezogen sind. Daher sollte auch bei der gemeinsamen Lektüre eines literarischen Werkes in der Schule niemals der Entstehungskontext der Texte außer Acht gelassen werden.

[L]iterarische Texte [sind] insofern Produkte ihres Entstehungskontexts, als sie gesellschaftliche Ereignisse und Erfahrungen sowie das kulturelle Wissen einer Epoche aufgreifen und mit literaturspezifischen Gestaltungsmitteln kommentierend und interpretierend verarbeiten. (Nünning/Surkamp 2006: 36)

Gleichzeitig tragen literarische Texte auch zur Bildung öffentlicher Meinung bei. Nünning/Surkamp sprechen in diesem Zusammenhang von der „Ausbildung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Empfindungsweisen“ (Nünning/Surkamp 2006: 36) durch Literatur. Hier muss auf die Bedeutung der Gattungen für die Funktionsbestimmung von Literatur hingewiesen werden.

Literarische Gattungen sind das Ergebnis bestimmter Sichtweisen auf die Welt, die kulturell geprägt sind. Ein Beispiel liefert die amerikanische *Short Story*, die sich durch ganz eigene Charakteristika deutlich von anderer Kurzprosa, auch von der deutschen *Kurzgeschichte*, abhebt. Die Entstehung der *Short Story* ist vor dem Hintergrund zeitgleicher Entwicklungen im kulturell-geistesgeschichtlichen Bereich zu sehen, deren Untersuchung sich in begrenztem Maße auch für die Schule anbietet. Da in diesem Sinne Gattungen und ihre Merkmale „als eigenständige kulturelle Bedeutungsträger“ (Nünning/Surkamp 2006: 36) kulturelle Funktionen erfüllen, deren Verständnis den Lernern tiefere Einblicke sowohl in allgemeinkulturelle als auch in spezielle fremdkulturelle Zusammenhänge erlauben, sollten gattungstheoretische Überlegungen auch einen Teil des schulischen Literaturunterrichts bilden. Sicherlich trägt dies zur Ausbildung einer Textverstehenskompetenz bei, da so das für ein angemessenes Textverstehen wichtige Schemawissen bei den Schülerinnen aufgebaut wird. Der Rückgriff auf solche gattungsspezifische Schemata während des Lesens verhilft zu einem besseren und schnelleren Verständnis des Textes bezüglich inhaltlicher und formeller Konventionen, da sie eine raschere Klassifizierung und Einordnung in den Gesamtkorpus gelesener Texte erlauben. (vgl. Hallet 2002: 211-112)

Formale Schemata prägen [...] entscheidend die Erwartungshaltung von Lesern, und der Leseprozess ist somit auch beschreibbar als eine Kette von Verifizierungen oder Falsifizierungen der Hypothese(n) über die Gattungszugehörigkeit eines Textes. Das bewusste Erfassen von Textsortenmerkmalen und das analytische Lesen tragen ihrerseits wiederum zur Ausbildung und Differenzierung kognitiver Schemata bei, die – zumal im Oberstufenunterricht – im Sinne von *genre awareness* gezieltere, reflektierte Anwendung von Schemawissen im Lesevorgang ermöglichen. (Hallet 2002: 212)

Während des Leseprozesses entstehen so neue Verknüpfungen, die im Hinblick auf die Ausbildung der Textkompetenz als Teil der Kommunikativen Kompetenz von großer Bedeutung sind. Hallet schreibt mit Bezug auf Holthius und Donnerstag: „Tatsächlich geht die kognitive Lesepsychologie davon aus, dass solche Schemata als ‚Superstrukturen‘ oder ‚als formale Textsortenbeschreibung abrufbar vorliegen und je nach Klassifizierung einen neuen Text im Lichte dieses Wissens verarbeiten.““ (Hallet 2002: 211)

Schließlich trägt jenes Schema- und Genrewissen in Verbindung mit textanalytischen Fertigkeiten zur Ausbildung der narrativen Kompetenz der Schüler bei. Denn wenn sie verstanden haben, wie literarische Geschichten aufgebaut sind, können sie auch ihre alltäglichen Geschichten erzählen. Solche alltäglichen Geschichten umfassen sehr weitreichende Inhalte, angefangen beim Bericht über den letzten Urlaub, über die Formulierung eigener Vorstellungen und Wünsche in der Projektarbeit bis hin zur Erklärung komplexer wissenschaftlicher Sachverhalte. In all diesen Fällen erzählen Menschen „Geschichten“ und sie müssen darauf achten, diese folgerichtig und nachvollziehbar zu strukturieren, damit das Gegenüber ihnen folgen kann. Solches Geschichten-Erzählen formt soziale Identität und ohne die Fähigkeit der Strukturierung unserer Erzählungen würde sich ein Leben im sozialen Umfeld als unmöglich erweisen. Wenn die jungen Leser, oder besser, die jungen Konsumenten von Literatur, Spielfilmen, Computerspielen, Internet, Musikvideoclips usw. in der Schule begriffen haben, wie fiktionale Welten aufgebaut sind und wie sie mit ihnen umgehen können, entwickeln sie Kompetenzen, die ihnen helfen, sich ihre eigene reale Welt zu strukturieren und wiederzugeben. Auch im Hinblick auf die Vermittlung Interkultureller Kompetenz im Englischunterricht ist das Geschichten-Erzählen unabdingbar, denn wie sonst, wenn nicht über Erzählungen, lernen wir etwas über andere Kulturen, deren Vertreter und ihre Sitten?

Mit fiktionalen Texten – und zwar in Form von Büchern, Filmen genauso wie in Form von Computerspielen und Hypertexten – selbstständig in Interaktion zu treten, über sie nachzudenken, über sie zu sprechen und zu schreiben und mit ihnen kreativ und prozessorientiert umzugehen, schließt die Forderungen der Kommunikativen Kompetenz nach der Ausbildung lexikalischer, syntaktischer, phonologischer und orthographischer, textueller und pragmatischer Kompetenzen ein und bedeutet gleichzeitig eine stärkere Schülerorientierung. Wie wichtig gerade der Aspekt der

Schülerorientierung ist, erklärte Schröder bereits 1977. Vieles von dem, was er am Literaturunterricht kritisierte, hat sich mittlerweile verbessert. Dennoch möchte ich folgenden Ausschnitt aus Schröders Schrift zitieren, weil darin ganz grundsätzliche Prämissen des schülerorientierten Literaturunterrichts angesprochen werden, die an ihrer Gültigkeit nichts eingebüßt haben:

Die Feststellung, daß von den literarischen Erfahrungen und Kategorien des Schülers auszugehen sei, ist, pädagogisch gesehen, banal. Dennoch hat der herkömmliche LU [Literaturunterricht] diesen Weg nur selten beschritten. Ausgangspunkt waren in der Regel literaturwissenschaftliche Lehrmeinungen und Typisierungen, die vielleicht für den Lehrer, keineswegs aber für den Schüler evident waren. Die literarischen Erfahrungen der Schüler, die sich häufig eher im Bereich trivialer Formen bewegten, wurden geflissentlich übersehen, da die literarischen Formen und ihre Thematik als mit dem Bildungsstreben nicht vereinbar angesehen wurden. Daher konnte auch eine Problematisierung der Erfahrungen und Kategorien der Schüler nicht erfolgen, obgleich dies wohl der Ansatzpunkt für alles literarische Erziehen – auch im FU [Fremdsprachenunterricht] mit seinem jüngsten Hang zu Comics und anderen Konsum-Texten – sein sollte. Stattdessen mußte der Schüler Kategorien, die ihm fremd waren und deren Zustandekommen er nicht durchschaute, assimilieren. [...] Sicher muß der im FU zu lesende Text den sprachlichen Fertigkeiten der Schüler angemessen sein [...], wichtig erscheint aber doch der Hinweis, daß in einem nicht länger einseitig auf Behaviorismus und Einsprachigkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterricht breitere Möglichkeiten der Rückkoppelung literarischer Texte an die Sprachpraxis gegeben sind. Geht man davon aus, daß Spracherwerb nicht nur imitativ-reaktiv sondern auch einsichtsgesteuert (Einsicht in Sprache als System, in Sprachnorm, in Formen der sprachlichen Interaktion, in den kulturellen Kontext) erfolgt, so kann die Reflexion auf die Gestalt eines (auch älteren oder aber in Versen geschriebenen) literarischen Text sehr wohl Einsichten in Sprache und in Möglichkeiten der Kommunikation vermitteln, die für den Spracherwerb selbst direkt oder zumindest indirekt, nämlich über die Entwicklung einer positiveren Einstellung zum Fach durch Hinnahme einer neuen, vielleicht ungewohnten Thematik, fruchtbar werden. (Schröder in Schröder/Weller 1977: 70)

Die Lernziele, die G. Haas für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I im Fach Deutsch anführt, können als zusätzliche Lernziele auch auf den schülerorientierten fremdsprachigen Literaturunterricht übertragen werden. Er erklärt¹⁴:

Vor der kritischen und poetisch-ästhetischen Kompetenz steht [...] die kommunikative Kompetenz als Summe der Fähigkeiten, einen beliebigen Text sich erschließen zu können. Das ist gegen allen Anschein nicht nur ein technisches, sondern auch und vor allem ein psychologisch-wertbezogenes Problem. In eine Kommunikation tritt nämlich nur der ein, der ein Bedürfnis dazu verspürt; und dieses Bedürfnis ist wiederum an die emotive Kompetenz, Gefühle zu zeigen, ästhetische Reize und Geschehnisspannung zu genießen, sich identifikatorisch in Fremdes, Fernes, Neues einzufühlen, gebunden. Dabei ist offenkundig die Fähigkeit und Möglichkeit, aktiv und kreativ auf solche Erfahrungen zu antworten (kreative Kompetenz) nur die andere Seite der gleichen Sache, ebenso wie die Entwicklung einer Projektionskompetenz, die es dem Leser erlaubt, in literarischen Texten seinen begrenzten Erfahrungs- und Lebenshorizont projektiv zu übersteigen, fiktive Wirklichkeit als Möglichkeit künftigen Seins zu verstehen und daraus Alternativen auch wieder für das Vorfindliche abzuleiten, die logische Entsprechung zu den vorgenannten Kompetenzen darstellt. Hinzu

¹⁴ Die „Kommunikative Kompetenz“, von der Haas im Folgenden spricht, ist nicht im Sinne unserer Definition zu verstehen. Für ihn geht es dabei um eine Anzahl von Teilkompetenzen, die es dem Schüler / Leser ermöglichen, jeden beliebigen Text zu verstehen.

kommt schließlich die emanzipatorische Kompetenz, im Unterricht selbständig-selbsttätig handeln und über die jeweiligen Texte ebenso wie über die Form der Annäherung an sie eigenverantwortlich mitentscheiden zu können.

Diese Kompetenzen – nicht nur die eine oder andere, sondern alle als volles Spektrum einer ganzheitlichen menschlichen Existenz, soweit sie in der Schule lebbar und entwickelbar ist: Denken und Fühlen, Erkennen und Erfahren, Fremdes Aufnehmen und mit Eigenem Beantworten, sich Einfügen [sic!] und selbständig handeln, Vorgegebenes Annehmen [sic!] und Neues/Anderes Entwerfen [sic!] – haben ihren Akzent auf den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler, weniger auf den ausgegrenzten Bildungsvorstellungen der Erwachsenen, obwohl sie, leicht belegbar, deren Grundlage darstellen. Insofern handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht der Ausbildung und Entwicklung solcher Grundlagen dient, hat er nicht nur interesseweckende, motivationale und Lesen als Leben [...] erfahrbar machende, sondern auch entwicklungsfördernde und schließlich im weitesten Sinne aufklärerische Funktionen. (Haas 1987: 13-14)

Nach Haas ist die emotive Kompetenz – Gefühle zeigen, „ästhetische Reize und Geschehnisspannungen“ genießen und „identifikatorisch in Fremdes, Fernes, Neues“ einfühlen – überhaupt erst die Voraussetzung dafür, dass Leser in Kommunikation mit einem Text treten. Wenn Schüler keine Kommunikation mit dem Text zulassen wollen, dann kann Literaturunterricht nicht stattfinden.

Die emotionale Seite des Leseprozesses spielt gerade im fremdsprachigen Literaturunterricht nicht nur in der ersten Begegnung mit einem literarischen Text eine wichtige Rolle, sondern während der ganzen Lektüre. Da jede erste Annäherung an eine fremde Kultur in der Regel eine emotional aufgeladene Annäherung darstellt, bei der Stereotypen und Vorurteile eine große Rolle spielen und da fiktionale Texte sich in besonderem Maße mit Gefühlen, Werten, Einstellungen, Stereotypen und zwischenmenschlichen Begegnungen aller Art beschäftigen, scheint der Literaturunterricht einen sicheren Ort der Auseinandersetzung mit dem Fremden zu bieten. Dort ist ein erster Austausch über fremdkulturelle Werte, Einstellungen, Sichtweisen usw. möglich, ohne die möglichen Sanktionen einer persönlichen Begegnung zu erfahren. Dabei bietet der fremdsprachliche Literaturunterricht ein Fremdverstehen gleich auf zweifache Art: Zum einen wird Fremdverstehen „in vielen literarischen Texten auf der Ebene der Figuren thematisiert oder dargestellt“, zum anderen findet Fremdverstehen in der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser statt. (vgl. Nünning/Surkamp 2007: 29) „Daher ist zwischen der Ebene des **dargestellten Fremdverstehens** in literarischen Texten und der Ebene der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser/Lerner, also einem **rezeptionsästhetischen Fremdverstehen**, zu unterscheiden.“ (Nünning/Surkamp 2007: 29; Hervorhebung im Original) Wenn Nünning und Surkamp

Fremdverstehensprozesse mit Prozessen literarischen Verstehens gleichsetzen, dann sprechen sie dem Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht ein sehr hohes Potential zu. Sie gehen nämlich davon aus, dass wir in der Begegnung mit Vertretern fremder Kulturen, mit ihren Werten, Sichtweisen und Traditionen in zu literarischen Verstehensprozessen ähnlicher Weise Sinn und Weltbild konstruieren. (vgl. Nünning/Surkamp 2007: 28) Dabei basieren die Sinnbezüge, die beim Fremdverstehen gebildet werden, i.d.R. auf dem Vergleich zwischen Eigenem und Fremden. Ein Grund, warum es im fremdsprachlichen Literaturunterricht stets darauf ankommt, fremdsprachliche Texte vor dem eigenen kulturellen Hintergrund zu lesen. In der Folge der Bemühungen um Sinngestaltung während des fremdsprachlichen Leseprozesses werden die Lerner zur ersten Orientierung auf schon vorhandene Stereotype und ethnozentrische Vorstellungen zurückgreifen; auch neue Stereotype werden sie ausbilden. Das kann als erster Schritt hin zur Erlangung Interkultureller Kompetenz aufgefasst werden – allerdings nur wenn man es nicht bei dieser ersten Stereotypenbestätigung und -neubildung belässt: Der fremdsprachige Literaturunterricht ist schließlich dazu da, eine breitere Basis für die Ausbildung einer Interkulturellen Kompetenz zu schaffen, indem er auf den noch naiven Vorstellungen über das Selbst und das Andere aufbaut. Gemeinsam sollte dabei im Unterricht das Ziel verfolgt werden, verschiedene kulturelle und soziale Identitäten in Bezug zueinander zu setzen und gleichzeitig die Rolle des subjektiven Bewertens bei der Konstruktion von Welt zu thematisieren. So kann sich Fremdverstehen, das sich als ein sehr „komplexes Bündel von kognitiv-affektiven Fähigkeiten“ (Nünning/Surkamp 2007: 31) darstellt, allmählich ausbilden. Dabei kann Fremdverstehen auch als ein stufenweiser Lernprozess der Dezentrierung verstanden werden¹⁵:

Diese [...] bezieht sich ‚auf den in der Entwicklung relativ spät auftretenden Denktakt der Differenzierung eigener und fremder Erkenntnisperspektiven‘ (Edelstein et al. 1982: 182). Da eine Identifizierung, Differenzierung, Übernahme und Koordinierung anderer Sichtweisen Voraussetzung und Bestandteil des Prozesses der Dezentrierung sind, werden verschiedene Typen von Dezentrierung unterschieden (ebd.: 184):

Typen von Dezentrierung

- Perspektivendifferenzierung, d.i. das Wissen um die Differenzierung zweier Perspektiven
- Perspektivenübernahme, d.i. die inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive
- Perspektivenkoordinierung, d.i. die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven (Nünning/Surkamp 2007: 31-32)

¹⁵ Die von Nünning und Surkamp dargestellten Typen der Dezentrierung orientieren sich an einem von Piaget vorgeschlagenen Modell.

Die von Piaget vorgeschlagenen Stufen der Dezentrierung – Perspektivendifferenzierung, Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordinierung – stehen in engem Bezug zu dem, was oben zu den Inhalten des interkulturell ausgerichteten Literaturunterrichts bereits angeführt wurde, nämlich zum In-Bezug-Setzen eigenkultureller und eigensozialer Identität mit fremdkultureller und fremdsozialer Identität. Demnach schließt das Lesen fremdsprachlicher Literatur unter interkulturellen Aspekten eine distanzierte, von den eigenen Interessen losgelöste Bewertung der im literarischen Text dargestellten Welt seitens der Schüler und Schülerinnen ein. Eine solche kritische Auseinandersetzung mit Texten hilft auch bei der Ausbildung der ethischen Urteilkraft der Lerner. (vgl. Nünning/Surkamp 2007: 15) Mit der so im Literaturunterricht stattfindenden Distanzierung von der eigenkulturellen Bedingtheit sowie mit der Reflexion fremdkultureller Inhalte, was eine positive Erweiterung des Eigenen durch das Fremde zur Folge haben sollte (Piagets Perspektivenkoordinierung), rücken wir auch den in Kapitel 2.2 beschriebenen Forderungen Byrams im Hinblick auf die Interkulturelle Kompetenz näher. Vor diesem Hintergrund müsste der fremdsprachige Literaturunterricht Folgendes zu leisten im Stande sein:

1. Er müsste sich im Umgang mit Literatur Vorurteilsbildung und Vorurteilsreduktion gegenüber dem Fremden (fremder Kulturen, Ansichten, Werte usw.) zum Thema machen. Dafür müssten Texte ausgewählt werden, die Fremdverstehen und Ethnozentrismus zum Inhalt haben und die es erlauben, die eigene kulturelle Bedingtheit zu relativieren.
2. Der fremdsprachliche Literaturunterricht müsste helfen, das von Byram geforderte Interpretationssystem/Raster zu entwickeln, das nötig ist, fremde Kulturen zu verstehen. Allerdings stellt ein solches Interpretationssystem weniger einen Katalog vorgefertigter Fragen und Anweisungen zum Verständnis einer fremden Kultur dar, sondern ist vielmehr eine Art implizites „Verständnismuster“, eine Art Ansammlung an Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche es den Lernenden ermöglichen, fremden Kulturen offen gegenüberzutreten, Interesse für fremde Verhaltensweisen zu empfinden, Vergleiche zwischen Eigenem und Fremden ziehen zu

können und zu wollen etc.. Dies müsste der Umgang mit Literatur insofern leisten können als Literatur ein Produkt kultureller Prozesse ist. Die Herausstellung der eigenen kulturellen Bedingtheit ist eine Voraussetzung für den fremdsprachigen Literaturunterricht.

3. Im Hinblick auf Punkt 2. müsste der fremdsprachliche Literaturunterricht so ein System fremdkultureller Bezüge schaffen helfen, das einer Strukturierung des Kultur- und Sprachwissens, das die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts erwerben, dient.

Der nächste Teil der Arbeit wird sich eingehender mit den Vorstellungen des Konzepts der Interkulturellen Kompetenz und des Interkulturellen Lernens im fremdsprachigen Literaturunterricht beschäftigen. Dabei sollen Fremdverstehen und Perspektivenübernahme vor kulturökologischem Hintergrund und literarische Texte unter stärkerem Bezug auf ihre kulturell-gesellschaftlichen Funktionen hin betrachtet werden. Dazu werden sowohl Erkenntnisse der literaturwissenschaftlichen Richtung des *Ecocriticism* als auch Hubert Zapfs Theorie der *Literatur als kulturellen Ökologie* herangezogen. Es werden sich dabei einige interessante Überschneidungen mit den bereits angestellten ökolinguistischen Überlegungen zu kultureller Vielfalt und Komplexität ergeben.

8 Die kulturökologische Dimension des fremdsprachigen Literaturunterrichts

8.1 Der Ecocriticism

Der Ecocriticism wird hier etwas ausführlicher behandelt, weil er durch die ihm innewohnende Betrachtungsweise der Wechselwirkungen zwischen natürlichen und kulturellen Prozessen eine Grundlage für diese Arbeit darstellt.

Im Mittelpunkt des Ecocriticism stehen literarische Texte, wobei der Ecocriticism nicht in literaturwissenschaftlichen Denkrichtungen verhaftet bleibt, sondern sich durch ein bemerkenswert breit gefächertes und wissenschaftsübergreifendes Vorgehen auszeichnet. Damit stellt er ein geeignetes Bindeglied zwischen den bereits angestellten kulturökologischen Betrachtungen und den Zielen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, einschließlich deren Erweiterung durch kulturökologische Merkmale, dar. Jene kulturökologische Erweiterung literaturdidaktischer Ziele wird v.a. anhand Hubert Zapfs Theoriebildung *Literatur als kulturelle Ökologie* geschehen, die sich explizit auch auf den Ecocriticism beruft.

8.1.1 Ecocriticism – was ist das?

Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from a gender-conscious perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies. (Glotfelty 1996: xviii)

Die bereits viel zitierte Antwort Cheryll Glotfeltys auf die Frage nach dem Wesen des Ecocriticism leistet gute Dienste als erste Annäherung an die Thematik, reicht aber für ein tiefer gehendes Verständnis nicht aus. Für ein solches sollen daher im Folgenden die Grundlagen geschaffen werden.

Wie schon für die Ökologielinguistik spielt auch für den Ecocriticism der Begriff der *Ökologie* als die Lehre von der Gesamtheit der Daseinsbedingungen der Lebewesen eine entscheidende Rolle. Bei der Herleitung des Ökologiebegriffs wurde bereits erläutert, dass der ursprünglich rein biologisch motivierte Begriff allmählich eine immer größere Ausweitung auf andere Bereiche, wie jene der politisch motivierten Ökologie, der

Anthropologie, der Psychologie und schließlich auch der Sprach- und Kulturwissenschaften erfahren hat. Die ihnen allen gemeinsame (Neu)Entdeckung der Natur und ihrer Zerbrechlichkeit findet ihren Niederschlag schließlich auch in den der Anthropologie und Kulturwissenschaften nahestehenden Ausrichtungen der Literaturwissenschaft. Und so bereiten Überlegungen, die die Beziehungen des Menschen zu seiner natürlichen Umwelt, zu seinem Selbstbild, zu seiner kulturellen Bedingtheit, zum Rohbau an der Natur und schließlich zur Darstellung dieser Themen in literarischen Texten zu ihrem Mittelpunkt erklären, schließlich den Weg für den Ecocriticism. Folgende Fragestellungen lässt Glotfelty als beispielhaft für diese neue literaturwissenschaftliche Richtung gelten:

How is nature represented in this sonnet? What role does the physical setting play in the plot of this novel? Are the values expressed in this play consistent with ecological wisdom? How do our metaphors of the land influence the way we treat it? How can we characterize nature writing as a genre? In addition to race, class, and gender, should *place* become a new critical category? Do men write about nature differently than women do? In what ways has literacy itself affected humankind's relationship to the natural world? How has the concept of wilderness changed over time? In what ways and to what effect is the environmental crisis seeping into contemporary literature and popular culture? What view of nature informs U.S. Government reports, corporate advertising, and televised nature documentaries, and to what rhetorical effect? What bearing might the science of ecology have on literary studies? How is science itself open to literary analysis? What cross-fertilization is possible between literary studies and environmental discourse in related disciplines such as history, philosophy, psychology, art history, and ethics? (Glotfelty 1996: xviii-xix)

Voraussetzung für sämtliche Überlegungen im Bereich des Ecocriticism ist die Überzeugung, dass von einer vom Menschen verursachten Umweltkrise auszugehen ist, die das Leben auf unserem Planeten bedroht (vgl. Hofer 2007: 41). Schließlich wird angenommen, dass diese im Wesentlichen auf eine Kulturkrise zurückzuführen ist, die damit zu tun hat, dass die Menschheit sich durch die Vorgänge der Zivilisation und Kulturerziehung allmählich mehr und mehr von der sie umgebenden wie auch von ihrer eigenen Natur entfernt. Auf den Zusammenhang zwischen Umweltkrise und menschlichem Bewusstsein macht auch Berbeli Wanning aufmerksam:

Die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur ist zugleich eine Auseinandersetzung mit dem Bewußtsein, das er von ihr hat. Sie führt ihn schließlich zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnet sich ab, daß die ökologische Krise im Kern eine Krise des Bewußtseins im Umgang mit der Natur ist. Wir sind gezwungen, gewohnte Lebensweisen zu ändern und das vorherrschende Naturverständnis zu modifizieren. [...]

Menschen neigen dazu zu übersehen, daß sie selbst ein Teil der Natur sind, daß Naturbeherrschung ihnen nur eingeschränkt gelingt und daß es neben einer an Harmonie orientierten Naturvorstellung durchaus noch die dem Menschen gefährliche, unberechenbare Natur gibt. (Wanning 2005: 7)

Der Beginn der Bewegung des Ecocriticism oder auch der *Literary Ecology* ist, nach ersten zaghaften Gehversuchen in Richtung einer ökologischen Literaturbetrachtung der 1970er, v.a. in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts in den USA zu verorten (vgl. Goodbody 1998 und Glotfelty 1996) und war schon recht bald mit dem Namen Cheryll Glotfelty verbunden. Nicht nur dass sie 1990 den ersten universitären Lehrstuhl für *Studies in Literature and Environment* an der Universität von Nevada in Reno übernahm, sie war auch die Mitherausgeberin (zusammen mit Harold Fromm) des für den Ecocriticism grundlegenden Bandes *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (Glotfelty 1996) und Mitbegründerin der ASLE, der *Association for the Study of Literature as Environment*. (vgl. Hofer 2007: 32). Zum Selbstverständnis und zu den Zielen von ASLE ist auf der Homepage der Organisation Folgendes nachzulesen:

The Association for the Study of Literature as Environment [...] was founded in October 1992 to promote the exchange of ideas and information about literature and other cultural representations that consider human relationships with the natural world. The name of the organization is meant to be as inclusive as possible, encompassing any text that illuminates the ways humans perceive and interact with the nonhuman environment.

An active and energetic community, ASLE encourages and seeks to facilitate both traditional and innovative scholarly approaches to environmental literature, ecocritical approaches to all cultural representations of nature, and interdisciplinary environmental research, including discussions among literary scholars and environmental historians, economists, journalists, philosophers, psychologist, art historians, scientists, and scholars in other relevant disciplines.

In addition to encouraging new nature writing, we foster contact between scholars and environmentally engaged artists, including writers, photographers, painters, musicians, and film makers. We also promote the incorporation of environmental concerns and awareness into pedagogical theory and practice. (URL 3)

Da die ASLE als *ecocritical platform* an den Zielformulierungen des Ecocriticism wesentlich beteiligt ist, lohnt es sich für eine genauere Beschreibung dieses Forschungszweiges die zentralen Aspekte dieser Selbstdarstellung noch einmal zusammenzufassen:

- Die ASLE und damit auch die Vertreter des Ecocriticism suchen, bewerkstelligen und unterstützen den Austausch von Ideen und Arbeiten zu Literatur und anderen kulturellen Repräsentationen, die sich mit der Beziehung des Menschen zu seiner natürlichen Umwelt auseinandersetzen.
- Dabei wird ein möglichst offener Dialog angestrebt.
- Dieser bezieht Experten aus den verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen wie aus den Literatur-, Kultur- und Naturwissenschaften, der Ökonomie, der

Geschichte, Psychologie, Philosophie, Anthropologie, auch der Journalistik usw. mit ein.

- Des Weiteren soll der Austausch zwischen Theoretikern und Schriftstellern, Fotografen, Musikern, Filmemachern usw., also der Austausch zwischen theoretischer Reflexion und praktisch-künstlerischer Umsetzung, angeregt und unterstützt werden.
- Schließlich legt die ASLE Wert darauf, die Erkenntnisse, die aus der Arbeit des Ecocriticism erwachsen, auch auf die pädagogische und didaktische Theorie und Praxis angewendet zu wissen.

War der Ecocriticism zu Beginn noch eine rein amerikanische Erscheinung, so gibt es mittlerweile auch in Großbritannien eine wachsende Forschergemeinschaft, die sich unter dem Namen *Green Studies* mit ähnlichen Problemen beschäftigt, wie der Ecocriticism in den USA (vgl. Hofer 2007: 36), allerdings unter etwas anderen Vorzeichen:

Die Herausbildung des Ecocriticism ist in den USA einerseits unmittelbar an die Beschäftigung mit den amerikanischen TranszendentalistInnen der 1840er Jahre geknüpft, deren wichtigste VertreterInnen Ralph Waldo Emerson, Margaret Fuller sowie Henry David Thoreau waren, wobei vor allem letzterer – nicht zuletzt im Zuge des amerikanischen ‚Hippie Movements‘ der späten 1960er Jahre – immer wieder in den Fokus von Untersuchungen rückt und damit als eigentliche Schlüsselfigur in der Ecocriticism-Forschung bezeichnet werden kann. [...] Andererseits weist der Fokus auf die Gattung des ‚Nature Writing‘, [...] die als spezifisch nordamerikanisch angesehen wird und sich – nach Anfängen bei den TranszendentalistInnen – vor allem in einer ‚Literatur des Westens‘ [...] etabliert hat.

In Großbritannien ist demgegenüber, wie der Titel des [...] Sammelbandes von Coupe [, *The Green Studies – From Romanticism to Ecocriticism*,] schon deutlich macht, die Beschäftigung mit der britischen Romantik, die ihres dynamisch-organischen Weltbildes wegen als Vorläuferin der modernen Ökologie verstanden wird, und hier vor allem der Bezug auf William Wordsworth als Ausgangspunkt für die Forschungsrichtung zu sehen. (Hofer 2007: 36-38)

Obwohl sich der Ecocriticism mittlerweile scheinbar erfolgreich in Großbritannien, wie auch in anderen Teilen der Welt ausbreitet¹⁶, fasst er in Deutschland (noch) schwer Fuß. 1998 stellte Axel Goodbody fest:

Trotz des internationalen Rufs von Deutschland als ‚Ökoland‘ und der zentralen Stellung von Natur in der deutschen Kulturtradition und Philosophie scheint ökologisches Denken dagegen bislang in der deutschen Literaturwissenschaft vergleichsweise wenig Beachtung gefunden zu haben. [...]

¹⁶ Bisherige Bemühungen zeigen sich beispielsweise im Auf- und Ausbau von der ASLE weltweit angeschlossenen Organisationen, die sich auf der ASLE-website finden lassen: ASLE-ANZ (Australia and New Zealand), ASLECC (Association for Literature, the Environment and Culture in Canada), ASLE-India, ASLE-Japan, ASLE-Korea, ASLE-UK, EASCLE (European Association for the Study of Literature, Culture and the Environment) und OSLE-India (Organisation for Studies in Literature and Environment – India).

Zum einen liegt dieses Desinteresse wohl daran, daß sich ‚Nature Writing‘ im engeren Sinne als Gattung (nichtfiktionale Texte über Natur, v.a. Essays, Autobiographien, Tagebücher, Reiseberichte) in der deutschen Kulturtradition an Bedeutung mit dem amerikanischen nicht messen kann, das in der Konstituierung nationaler Identität eine wichtige Rolle gespielt hat. Deutschland besitzt keinen herausragenden Naturschriftsteller wie Henry David Thoreau. [...] Zum anderen ist die Beschäftigung mit ‚ökologischer‘ Literatur durch politisierende Bezeichnungen wie ‚Ökroman‘ und ‚Ökolyrik‘ eher verhindert worden, die an plumpe, vordergründige Agitation denken lassen und das Schreckbild eines platten ‚ökologischen Realismus‘ heraufbeschwören. [...] Die Teilhabe mancher Gegenwartstexte an jahrhundertealten literarischen Traditionen wird dabei ebenso leicht übersehen wie die mögliche Leistung der Literatur in der Bewußtmachung von Haltungen und Verhaltensweisen, die der ökologischen Krise unserer Zeit zugrunde liegen. (Goodbody 1998: 12-13)

Heute, rund zehn Jahre später, sind die deutschsprachigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu Themen und Fragestellungen des Ecocriticism immer noch spärlich gesät. Die wenigen Titel, die man findet, weisen allerdings einen wissenschaftlichen Konsens auf, der entscheidend ist für die Festigung der wissenschaftlichen Richtung. Dieser Konsens besteht in der Annahme gesellschaftlicher Probleme als Folge der Entfernung bzw. Entfremdung des Menschen von seiner außermenschlichen Natur. Die deutschsprachigen ForscherInnen sind sich mit ihren angloamerikanischen Kollegen darin einig, dass sich diese Entfremdung in unseren westlichen Gesellschaften in der tradierten Dichotomie von Mensch/Kultur und Umwelt/Natur widerspiegelt, was mit dem mechanischen Weltbild einhergeht, das in der Aufklärung wurzelt und bis heute besteht. Einem solchen Modell der Realität, das auf die „naturwissenschaftliche Vorstellung einer Welt der Objekte ausserhalb, die dem Wissen und Handeln des Subjekts Mensch zur freien und unproblematischen Verfügung steht“ (Hofer 2007: 53), hinausläuft, widersetzt sich die ökokritische Theoriebildung. Aber auch poststrukturalistische Theorieansätze, nach denen „die Natur zu einem bloßen Konstrukt [wird]“ (Hofer 2007: 52), was „Natur gewissermassen auf Text bzw. Diskurs und damit auf ein ‚kulturelles Produkt‘ [reduziert]“ (Hofer 2007: 54), thematisiert und kritisiert der Ecocriticism.

Den Vertretern des Ecocriticism ist daran gelegen, zum einen ein organisches Weltbild, wie es bereits in der Romantik vorherrschte, neu zu etablieren und gleichzeitig auf die Wahrhaftigkeit der Realität hinzuweisen. Das bedeutet nicht, dass der Ecocriticism in naiver Weise die poststrukturalistischen Erkenntnisse, die mit den Namen Michel Foucault und Jacques Derrida verbunden sind, gänzlich zu negieren versuchte. Allerdings lässt er die Vorstellungen der bloßen Konstruiertheit der Welt nur bedingt zu und geht weiterhin von einer tatsächlich existierenden Realität aus, die sich so gestaltet, wie wir sie wahrnehmen. (vgl. auch Hofer 2007: 53-54) Hofer bringt die theoretische Basis des Ecocriticism treffend auf den Punkt:

Die Herausforderung des Ecocriticism ist es demnach, einen Theorie-Rahmen auszuspannen, der Mensch und Umwelt bzw. Kultur und Natur aufeinander zu beziehen vermag, ohne dem naturwissenschaftlichen oder dem poststrukturalistischen Paradigma verhaftet zu bleiben – aber auch ohne deren wesentlichen Erkenntnisse über Bord zu werfen. Gefragt ist also ein gleichsam ‚schieler Blick‘ [diesen Begriff borgt Hofer von Sigrid Weigel], der erlaubt, die Natur/Umwelt in ihrer Eigenständigkeit als physikalisch-chemisch-biologischer Zusammenhang wie auch in ihrer Konstruiertheit in der gesellschaftlichen Wahrnehmung zu erfassen. Ein solcher Theorie-Rahmen würde es erst möglich machen, beide Seiten der Dichotomie von Mensch/Kultur bzw. Umwelt/Natur zu integrieren. Der Ecocriticism beruft sich nun vornehmlich auf das ökologische Paradigma und sieht darin den potentiell geeignetsten Kandidaten für einen solchen Theorie-Rahmen. (Hofer 2007: 54-55)¹⁷

Um den Bezug von „Mensch und Umwelt bzw. Kultur und Natur“ herstellen zu können, hoffen die VertreterInnen des Ecocriticism auf die Kraft der poetischen Sprache. Dabei werden aber die Vorteile einer naturwissenschaftlichen Sicht auf die Welt nicht ausgeblendet. Es geht dem Ecocriticism um die Vernetzung einer komplex-vielschichtigen poetischen Weltbetrachtung mit einer sezierend-analytischen naturwissenschaftlichen Weltsicht (vgl. auch Wanning 2005). Folgende Textstellen aus Peter Dürs *Die Zukunft ist ein unbetreter Pfad* (Dürr 1995) erklärt die hier angesprochene Unterschiedlichkeit zwischen naturwissenschaftlichen und poetischen Weltzugängen näher:

Der Erfolg der Naturwissenschaft beruht darauf, die Komplexität näherungsweise als Kompliziertheit zu interpretieren und dann einen Weg anzugeben, wie diese Kompliziertheit auf etwas Einfaches reduziert werden kann. Die Methode, die dabei angewendet wird, ist die der Analyse, der Zerlegung, der Fragmentierung. (Dürr 1995: 106)

Poesie hingegen erklärt die Welt nicht durch eine Zerlegung in möglichst viele Einzelteile, sondern versucht sie in ihrer Komplexität wahrzunehmen und abzubilden, was nach Dürs Ansicht oftmals eine tiefere Wahrheit vermittelt als eine rein naturwissenschaftliche Sicht der Dinge.

Die Sprache ist in diesem Fall nicht eigentlich begrifflich in dem Sinne, daß den verwendeten Worten scharfe Definitionen zugeordnet sind, sondern vielmehr symbolisch, [sic!] Die Sprache versucht zu deuten, sie zeigt auf etwas, das mit Sprache eigentlich nicht ausgedrückt werden kann. [...] Die poetische Sprache versucht, das Licht, das in uns von innen kommt, in verschiedene Regionen zu spiegeln, die uns begrifflich zugänglich sind. Das Eigentliche, was dahintersteht, kann prinzipiell nicht ausgedrückt werden. Durch mannigfache Spiegelung kann Poesie bewirken, die Topologie, die Beziehungsstruktur von Wirklichkeit aufzuhellen. Hierbei erleichtert Unschärfe die Gestaltswahrnehmung, Verfremdung verhindert, daß das Gesagte wörtlich genommen wird. Andererseits erschwert diese Unschärfe eine ‚genaue Vermittlung der Vorstellungen‘. Eine richtige Einstimmung erfordert hohe Kunst. Wenn sie gelingt, ist die Erfahrung, die sie vermittelt, weit umfassender und wesentlicher als analytische Erfahrung. (Dürr 1995: 101)

Gerade durch die Zusammenführung der in den Naturwissenschaften und in Geisteswissenschaften vorherrschenden Interpretationssysteme erhoffen sich einige

¹⁷ Zu möglichen Kritikpunkte des hier erwähnten ökologischen Paradigmas vgl. Hofer 2007.

Vertreter des Ecocriticism einen kreativeren und neuen Blick auf unsere Umwelt, auf unsere Kultur und auf uns selbst – ein Blick, der gleichzeitig eine der Realität gerechter werdende Weltsicht bedeutet (vgl. auch Wanning 2005: S. 10).

Es zeigt sich, dass sich der Ecocriticism relativ schnell von der anfänglichen bloßen Beschreibung der Naturdarstellungen in literarischen Texten zu einer wissenschaftsübergreifenden Theorie weiterentwickelte, die mit einer negativ konnotierten „Öko-Bewegung“ nichts zu tun hat. In Anlehnung an Elaine Showalters Überlegungen zur feministischen Literaturwissenschaft hat Cheryl Glotfelty folgendes dreistufiges Modell zur Beschreibung des Entwicklungsprozesses des Ecocriticism entworfen:

Stufe 1:

Hier sind Arbeiten zum Ecocriticism angesiedelt, die sich überwiegend mit einer Neuentdeckung der Natur in der Literatur beschäftigen. Eine erste Sensibilisierung der Leser für die Ideen des Ecocriticism bildet hier ein zentrales Moment und viele Schriften gehen (noch) nicht über die Aufzählung der Darstellungsmittel und Beschreibung von Natur und Naturbildern in literarischen Texten hinaus.

Allerdings erlangt der Ecocriticism durch Arbeiten, die sich gezielt mit Themen wie „frontier, animals, cities, specific geographical regions, rivers, mountains, deserts, Indians, technology, garbage, and the body“ (Glotfelty 1996: xxiii) beschäftigen, bald eine erste Spezifizierung.

Stufe 2:

Die zweite Stufe bildet für Glotfelty der Versuch der Aufwertung von naturbetrachtenden Texten, die oftmals im literaturwissenschaftlichen Kanon nicht berücksichtigt worden waren. Nichtfiktionale Werke der britischen Romantik spielen hier ebenso eine Rolle wie das US-amerikanische Nature Writing (vgl. auch Hofer 2007: 44-45). Glotfelty präzisiert:

In ecocriticism [...] efforts are being made to recuperate the hitherto neglected genre of nature writing, a tradition of nature-oriented non-fiction that originates in England with Gilbert White's *A Natural History of Selbourne* (1789) and extends to America through Henry Thoreau, John Burroughs, John Muir, Mary Austin, Aldo Leopold, Rachel Carson, Edward Abbey, Annie Dillard, Barry Lopez, Terry Tempest Williams, and many others. (Glotfelty 1996: xxiii)

Stufe 3:

Hier findet die theoretische Durchdringung der Inhalte der ersten beiden Stufen statt. Das schließt auch ein stärkeres Reflektieren über die Funktionen von Literatur in der

Gesellschaft und die Bewegung des Ecocriticism selbst ein. Beide Tatsachen machen die dritte Stufe zur abstraktesten der drei Stufen. Auch Versuche, neue Wege einzuschlagen – wie mit dem Ecofeminsm geschehen – fallen hierunter. (vgl. Hofer 2007: 44-45 und Glotfelty 1996: xxii-xxiv.)

Für die zuletzt beschriebene Stufe des Ecocriticism, nimmt Zapf eine weitere verallgemeinernde Unterteilung in zwei wissenschaftliche Untergruppen vor, von denen er die einen als die „Pragmatischen *Environmentalists*“ und die anderen als die „*Deep Ecologists*“ bezeichnet. Erstere versuchen seiner Meinung nach eine Neugestaltung der Beziehung des Menschen zur Natur vom Menschen aus, der „die zentrale denkende, handelnde und wertsetzende Instanz“ bleibt, einschließlich seiner Kulturen und Gesellschaftsformen. Den Vertretern dieser Richtung gehe es um ein problemlösendes Denken, das menschliche Wünsche und Bedürfnisse mit einer Respekthaltung gegenüber der Umwelt zu verbinden sucht. (vgl. Zapf 2002: 27-28) Zweitere hingegen lehnten die zentrale Stellung des Menschen im Ökosystem ab. In Zapfs Worten stellen sie eine „fundamentalistische Variante [des *Ecocriticism* dar], die die Totalrevision bisheriger kultureller Einstellungen, Denk- und Schreibweisen als einzige Alternative zu einem apokalyptisch gesehenen, in die Katastrophe führenden Humanismus und Anthropozentrismus ansieht.“ (Zapf 2002: 29)

8.1.2 Der Ecocriticism vor fachdidaktischem Hintergrund

Viele inhaltliche Aspekte des Ecocriticism überschneiden sich mit den bereits angestellten Überlegungen zu einer allgemeinen Kulturökologie. Gerade in der Forderung nach einem vernetzten, Natur- und Geisteswissenschaften übergreifenden Denken begegnen wir einem bekannten Anliegen. Allerdings wird dieses Denken, wie es scheint, beim Ecocriticism weniger in den Dienst des Erhalts kultureller Vielfalt als vielmehr in den Dienst von Naturschutz und den Erhalt natürlicher Vielfalt gestellt.

Obwohl der Zusammenhang zwischen Literatur und der Forderung nach dem Schutz unserer Umwelt auch außerhalb ökokritischer Theoriebildung erkannt wurde, schafft es erst der Ecocriticism durch den Einbezug vielfältiger und unterschiedlicher wissenschaftlicher und praktisch-künstlerisch orientierter Felder, die Rolle des literarischen Diskurses in Bezug auf Umweltschutz auf eine breit angelegte und theoretisch fundierte Basis zu stellen. Es bleibt diesbezüglich zu hoffen, dass sich der Ecocriticism auch in

Deutschland stärker etabliert, denn es ist längst an der Zeit von der überholten Überzeugung abzukommen, Naturschutz läge lediglich in der Verantwortung der Naturwissenschaften. Diese Forderung findet ihren Niederschlag in dem in den Zielen der ASLE formulierten Sendungsauftrag, die Ideen und Erkenntnisse des Ecocriticism didaktisch und pädagogisch zu verwerten. Und tatsächlich lohnt sich ein Blick auf mögliche Verbindungsstellen zwischen didaktischen Überlegungen und den Inhalten des Ecocriticism. Es folgt ein kleiner Ausblick.

Bereits am 17.10.1980 wurde ein Beschluss der Kulturministerkonferenz veröffentlicht, der das Thema Umwelterziehung an Schulen thematisiert. Folgendes ist darin nachzulesen:

Für den Einzelnen und die Menschheit insgesamt sind die Beziehungen zur Umwelt zu einer Existenzfrage geworden. Es gehört daher auch zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen Bewusstsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewussten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt.

Hierzu ist die Schule umso mehr verpflichtet, als die Belastungen der Umwelt in den letzten Jahrzehnten bedrohlich zugenommen haben. Die Schule kann und muß aufgrund ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages ihren Beitrag zur Lösung dieses dringlichen Problems leisten. ...

Der Mensch ist sowohl Verursacher als auch Betroffener von Umweltveränderungen. Da die von ihm verursachten Belastungen auf ihn zurückwirken, ist er auch verantwortlich für die Folgen der Eingriffe in das System der Umweltbedingungen. Er darf seine Eingriffe nicht allein am kurzfristigen Vorteil für den heute lebenden Menschen orientieren. Er muß in der Verantwortung für die nachfolgenden Generationen die Ausgewogenheit zwischen Aneignung und Nutzung von Naturgütern einerseits und Erhaltung und Schutz der Naturgrundlagen andererseits gewährleisten. (zitiert nach Buddensiek 1991: 45)

Auch im Artikel 131, Absatz 2 der Bayerischen Verfassung ist zu den Zielen schulischer Bildung ein – wenn auch nur kurzer – Hinweis auf das Bildungsziel Umwelterziehung zu finden. So wird dort als oberste Bildungsziele von Schule aufgeführt:

[...] Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und **Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt**. (zitiert nach Wiater 2002: 107; meine Hervorhebung)

Nun hat der Englischunterricht, wie jedes andere Schulfach auch, seinen Beitrag zur Erreichung der obersten Bildungsziele von Schule zu leisten. Was die Umwelterziehung anbelangt, kann ein Literaturunterricht, der sich an den Erkenntnissen des Ecocriticism orientiert, sicherlich helfen, ein „Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ in den Köpfen der SchülerInnen aufzubauen. Denn Theoretikern des Ecocriticism zufolge leistet die Beschäftigung mit Natur-Literatur einen wichtigen Beitrag

zur Ausformung unserer Einstellung gegenüber natürlicher Ökosysteme. Wenn das kulturell bedingte Naturverständnis, das sich in der Literatur niederschlägt, mit naturwissenschaftlichen Fakten über Naturzerstörung und Artenvielfalt verbunden wird, kann man hoffen, dass bleibende Grundlagen für einen sensibleren Umgang mit unserer Umwelt geschaffen werden. Durch eine derartige Verbindung von Geistes- und Naturwissenschaften kann die bei Peter Dürre angeklungene doppelte Interpretation der Realität (s. oben) gelingen. Um Umwelterziehung in der Schule einigermaßen sinnvoll zu gestalten, müssen die Natur- und Geisteswissenschaften enger zusammenarbeiten. Exakte Fakten, welche die naturwissenschaftliche Weltsicht liefert, können zusammen mit der unsere Welt beschreibenden Unschärfe und Mehrdeutigkeit literarischer Sprache ein vielschichtigeres und kulturell angemesseneres Bild von Natur vermitteln als die einzelnen Diskurse für sich alleine dazu im Stande wären.

Die Überlegungen des Ecocriticism, die gesehen werden können als das Resultat eines allgemeinen ökologischen Trends in den Geistes- und Kulturwissenschaften, leiten über zu weiteren literatur- und kulturwissenschaftlichen Überlegungen, die im Hinblick auf den Englischunterricht und seine fachlegitimierenden Richtziele von Bedeutung sind. Wenn im Folgenden die Rede von Hubert Zapf's *Literatur als kulturelle Ökologie* sein wird, dann ist es wichtig, die Konzepte der Kulturökologie und des Ecocriticism im Hinterkopf zu behalten, da Zapf's Theorie zu einem großen Teil auf diesen basiert. Viele Grundsätze von Kulturökologie und Ecocriticism werden uns daher fusionsartig im nächsten Kapitel in neuem Licht begegnen.

8.2 Literatur als kulturelle Ökologie

8.2.1 Literatur als kulturelle Ökologie – Was ist das?

Unter Rückbezug auf den Ecocriticism und die Kulturökologie stellt Zapf seine Überlegungen in eine Traditionsreihe literaturkritischer und -theoretischer Arbeiten, die in einem für die moderne Epoche typischen Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Arten der Literaturbetrachtung steht:

Es ist dies die Ambivalenz zwischen Aufklärung und Aufklärungskritik, Teilhabe am Zivilisationsprozess und Bilanzierung von dessen Schattenseiten, aktiver Rolle im Fortgang der Modernisierung und Inszenierung von deren Folgeproblemen für die inneren und äußeren Lebensverhältnisse der Menschen. (Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 56)

Zapf stellt seine Theorie auf die Basis der Annahme, dass diese angesprochene Ambivalenz ein wesentliches Charakteristikum fiktionaler Texte sei. Das bedeutet, dass Literatur einerseits als Zivilisationsinitiator und -katalysator wirkt, andererseits aber Zivilisation und die mit ihr einhergehende Aufklärung und Modernisierung kritisiert. (vgl. Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 56) Wenn er von einer kulturökologischen Literaturbetrachtung spricht, dann

geht es [ihm] dabei nicht oder nicht in erster Linie um die inhaltliche Untersuchung der Literatur auf bestimmte Themen wie Naturentfremdung, Umweltkrise, Verhältnis von Mensch und außermenschlichen Lebensformen. Es geht vielmehr um Affinitäten zwischen ökologischen Prozessen und den spezifischen Strukturen und kulturellen Wirkungsweisen der literarischen Imagination. (Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 5)

Es ist festzustellen, dass sich Zapf, wie auch die Vertreter des Ecocriticism gegen die tradierte Vorstellung der Cultural Studies ausspricht, nach der sich unsere Naturwahrnehmung auf sprachliche und kulturelle Konstrukte reduzieren lässt. Ergänzend dazu wird auf die Engstirnigkeit naturwissenschaftlicher Tendenzen zu einer Weltsicht, in der alles Kulturelle natürlich bestimmt ist, aufmerksam gemacht – ein Vorgang, der uns aus der Ökolinquistik und der Kulturökologie schon bekannt ist. Was nun die Vertreter des Ecocriticism und Zapf in seiner Theorie der *Literatur als kulturelle Ökologie* versuchen, ist eine fruchtbare und kreativitätssteigernde Verbindung von geistes- und naturwissenschaftlich bedingten Sichtweisen der Welt. (vgl. Zapf in Gymnich/Nünning

2005: 57 und Wanning 2005: 10) Von einer solchen Zusammenführung der beiden Wissenschaftsbereiche erhofft sich Zapf Einsichten wie jene,

dass bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen natürlicher Ökosysteme auch für das menschliche Verhalten Orientierungswert gewinnen können. Die Tatsache etwa, dass diese Systeme zwar auf Selbsterhaltung und innere Stabilität angelegt sind, aber zugleich – gerade für dieses Ziel – durch ständige Veränderungsbereitschaft und offene Systemgrenzen gekennzeichnet sind, lässt annehmen, dass auch für menschliche Identitäts- und Kultursysteme das Vermeiden von geistiger Erstarrung und dogmatischer Abgrenzung durch Offenheit für Veränderung und tolerante ‚Grenzregime‘ zu deren Überlebensfähigkeit notwendig sind. [...] (Zapf 2002: 40)

Wenn „Eigenschaften und Verhaltensweisen natürlicher Ökosysteme“ tatsächlich auf kulturelle und gesellschaftliche Systeme übertragbar sind, dann müssten sich Grundsätze formulieren lassen, die sowohl für die Ökologie als auch für die Kultur gelten. Und tatsächlich findet Zapf ökologische Einsichten, die sich hinsichtlich der Kulturbetrachtung als vielversprechend erweisen. Grundlegend für eine Annäherung von Natur(wissenschaften) und Kultur(wissenschaften) ist dabei die Ablösung des mechanischen Weltbildes durch ein organisches – eine allerdings nicht ganz neue Forderung, wie auch Zapf feststellt:

Gerade hierin lag ja eine wichtige Vorreiterrolle der Romantik, die ein organisches Modell der Naturwirklichkeit mit einem organischen Modell des menschlichen Geistes, der künstlerischen Kreativität und des einzelnen Kunstwerks verband. Dabei besitzen die Hauptelemente Lebendigkeit, Prozesshaftigkeit, Individualität, Interrelation und Vielfalt-in-der-Einheit für die unterschiedlichen Bereiche gleichermaßen Gültigkeit. (Zapf 2002: 42)

Ein solch organisches Weltbild als Voraussetzung für die Anwendbarkeit des biologischen Ökologiebegriffs auf die Kultur-/Geisteswissenschaften löst den Ökologiebegriff aus seinem „engen, biologisch-naturwissenschaftlichen Bedeutungskontext“ (Zapf 2002: 21) heraus. Das bedeutet, dass er einerseits eine möglichst breit angelegte interdisziplinäre Öffnung erfahren muss; andererseits aber auch so weit biologisch genau umrissen bleiben sollte, dass seine neue Verwendungsweise nicht in vage verschwommener Allgemeingültigkeit mündet (vgl. Zapf 2002: 21).

Bedeutet Ökologie im einen Sinn [im biologisch-naturwissenschaftlichen] die empirische Beschreibung der Interaktion biologischer Organismen mit ihrer Umwelt, so bedeutet sie im anderen Sinn [im kultur-geisteswissenschaftlichen] eine Bestandsaufnahme der entfremdeten und neu wiederherzustellenden Beziehung des Menschen zur außermenschlichen Natur. Ist sie in einem Sinne die Lehre von den Prozessen des Überlebens und der Evolution, die sich nicht zuletzt auf Darwins Prinzip der natürlichen Selektion und des *survival of the fittest* in einem stets prekären Gleichgewicht von Selbsterhaltung und Umwelтанpassung beruht, so ist sie im anderen Sinn mit einer politischen, moralischen, psychologischen, emotionalen oder spirituellen Haltung zur Natur verbunden, die mit einer Neubestimmung der Situation des Menschen in der Welt und damit auch

seines eigenen Selbstbildes einhergeht. Im einen Fall geht es um die quasi-objektive Untersuchung natürlicher Lebensphänomene unter Ausschaltung des menschlichen Bewusstseins, im anderen Fall gerade um die Art und Weise, in der das Verhältnis des menschlichen Bewusstseins zu jenen Phänomenen bisher bestimmt wurde und möglicherweise neu zu bestimmen ist. (Zapf 2002: 22)

Die vorangehende Betrachtung einiger zentraler Einsichten naturwissenschaftlicher ökologischer Forschungen erleichtert die Anwendung des biologischen Ökologiebegriffs auf die Kultur- und Geisteswissenschaften. Zapf zählt folgende sieben für den weiteren Verlauf seiner literatur- und kulturwissenschaftlichen Theoriebildung bedeutende Aspekte naturwissen-schaftlicher Ökologie auf:

1. *Everything is connected to everything else*, d.h. es besteht ein unendliches Netzwerk an Wechsel- und Kausalbeziehungen zwischen allen Einzelphänomenen natürlicher Ökosysteme.
2. Die Evolution befindet sich in einem ständig veränderlichen Prozess, der sich uns charakteristischerweise als ein Prozess zyklischer Reproduktivität präsentiert.
3. *The whole is more than the sum of its parts*, d.h. alle individuellen Lebewesen sind Teil größerer Ökosysteme und erst zu begreifen, wenn man ihr Eingebundensein in und ihre Vernetztheit mit dem jeweiligen System berücksichtigt. Nur durch die vielfältigen Beziehungen der Einzelphänomene eines Lebenssystems lassen sich die Momente ihrer Nichtberechenbarkeit erklären.
4. Trotz der beschriebenen vielfältigen Vernetztheit der Einzelteile eines natürlichen Ökosystems behält die Diversität und Einzigartigkeit des Lebens in seinen verschiedenen Ausprägungen ihre Gültigkeit.
5. Aus den bisher aufgestellten Prämissen ergibt sich die Komplexität unserer Welt. Demnach ist die Realität nicht als etwas statisch Gegebenes zu betrachten, sondern als eine Vielzahl an Prozessen unendlich vieler Rückkoppelungen und Wechselwirkungen.
6. Ökosysteme sind sich selbstregulierende Instanzen, d.h. sie erhalten selbstständig ein sich ständig im Fluss befindliches Gleichgewicht ihrer Energien.
7. Schließlich spielt bei all diesen Überlegungen der Mensch eine bedeutende Rolle, da er durch seine Zivilisation massiv und in unberechenbarer Weise in die selbstregulierenden Kräfte der Ökosysteme eingreift und damit droht ihr Gleichgewicht ins Wanken zu bringen. (vgl. zu allen sieben Punkten Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 60-63)

In einem zweiten Schritt wendet Zapf diese biologisch-ökologischen Prämissen auf kulturelle Entwicklungen und Beziehungen an und stellt Analogien zu Literatur und Ästhetik, die einerseits kulturelle Produkte und andererseits kulturevozierende Reagentien darstellen, her. Es geht ihm dabei um eine Betrachtung der „Verwandtschaft zwischen ökologischen und ästhetisch-literarischen Weltzugängen“ (Zapf 2002: 47), was ihn zu interessanten Ergebnissen führt.

Die Annahme, dass in Ökosystemen alles mit allem zusammenhängt (*everything is connected to everything else*), besitzt auch für kulturelle und zivilisatorische Systeme Gültigkeit. Besonders deutlich wird dies, wenn man sich die vielen Verbindungsstellen, die sich zwischen den unterschiedlichen Diskursen der Gesellschaft – Politik, Naturwissenschaften, Kunst, Religion usw. – ergeben, ausschnittsweise vor Augen führt. Aber nicht nur auf einer interdiskursiven Ebene ergeben sich unzählige Relationen und Deperdenzen, sondern auch auf einer intradiskursiven. Am Beispiel der Literatur lässt sich feststellen, dass

[...] das Grundaxiom der Ökologie, ‚*everything is connected to everything else*‘ [...] in der Literatur aus einem allgemeinen Denkpostulat zu einem konkreten Strukturprinzip der Texte gemacht [wird]. Dadurch unterscheidet sie sich nicht nur von den die Phänomene trennenden und isolierenden Naturwissenschaften und den konzeptuellen Reduktivismen von Ideologien, sondern überschreitet auch die situations- und interessenbedingten Begrenzungen pragmatischer Textsorten. Insbesondere der überlieferte Dualismus von Geist und Körper, Vernunft und Sinnlichkeit wird subvertiert und überschritten durch den Grundvorgang ästhetischer Repräsentation selbst als dem ‚sinnlichen Scheinen der Idee‘ (Hegel), d.h. der wechselseitigen Spiegelung und Durchdringung des Ideellen und Materiellen, des Abstrakten und Konkreten, die die literarische Inszenierung kultureller Erfahrung kennzeichnet. Die Rückkoppelung geistiger mit konkret-sinnlichen Prozessen ist eine wesentliche Annahme der Ökologie, die zugleich einer wichtigen ‚generativen Signatur‘ des Ästhetischen entspricht, wie Wolfgang Iser dies nennt. [...] (Zapf 2002: 47)

Das ökologische Axiom *everything is connected to everything else* trifft bei fiktionalen Texten auf mehreren Ebenen zu: Literarische Texte sind mit der außertextlichen Realität verknüpft, da sie mehr oder weniger explizite Reaktionen auf historische und gesellschaftspolitische Entwicklungen darstellen und somit natürlich auch im Austausch mit den Wertvorstellungen und Traditionen der Kultur stehen, an die sie gebunden sind. Des Weiteren ergeben sich unzählige Verknüpfungspunkte zwischen literarischen Texten selbst, da sie sowohl auf der Produktions- als auch auf der Rezeptionsseite stets in kommunikativer Art und Weise miteinander in Beziehung treten. Auch innerhalb eines Textes wird die ökologische Prämisse der Interdependenz erfüllt. Handlung, Symbole, Zeitstrukturen, Charaktere usw. – alle sind aufeinander bezogen und ergeben ein multiperspektivisches, mehrdeutiges Gesamtkunstwerk. Gerade die

Multiperspektivität und die Mehrdeutigkeit literarischer Texte sind zentrale Momente der Literaturökologie, da sie in enger Verwandtschaft steht zur Mehrdeutigkeit und Multiperspektivität der menschlichen und außermenschlichen Natur. Mehrdeutigkeit und Multiperspektivität gehen einher mit einem prozessualen Weltverständnis:

Ebenso wird in der Literatur, anders als in anderen Textformen, der *prozessuale*, transitorische und sich ständig verändernde Charakter der Realität zum unmittelbaren Teil der Texterfahrung, die die linearen Muster menschlicher Teleologien mit deren unvorhergesehenen Konsequenzen und inneren Widersprüchen, aber auch mit den Turbulenzen und zyklischen Rekurrenzen elementarer Lebensprozesse konfrontiert. Zeitlichkeit wird zu einer Grundbedingung ästhetischer Erfahrung, die allein in ihrer je neu vollzogenen Prozeßhaftigkeit [sic!] ihre Aussagekraft und explorative Intensität gewinnt. (Zapf 2002: 48)

Damit spielt Zapf auf eine zyklische Prozesshaftigkeit kultureller Phänomene an, die durchaus Ähnlichkeiten zum Prozesshaften natürlicher Ökosysteme aufweisen:

Lineare Fortschrittsmodelle stellen [...] nur eine, anthropozentrische Seite des Geschichtsprozesses dar, die andere besteht im Bewusstsein der Rückkoppelung dieser Modelle an jene nichtlinearen und zyklisch-reproduktiven Prozesse, ohne deren Energien auch kulturelle und geistige Produktion niemals möglich wäre. Einerseits bildet die Fähigkeit zu Wandel und ständiger Selbsttransformation gegenüber drohender Erstarrung die Bedingung der fortgesetzten Evolutions- und Überlebensfähigkeit einer Kultur; andererseits steht aber auch gegenüber einem geschichts- und naturvergessenen Fortschrittsglauben das Bewusstsein der Bedingtheit aller Weiterentwicklung durch die vorausgehenden Entwicklungsstufen, die im jeweils erreichten neuen Zustand sowohl überschritten werden als auch unterschwellig präsent bleiben. (Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 60)

Trotz stetigen Fortschritts wiederholen sich also scheinbar biologisch-evolutionäre Phänomene in natürlichen und kulturell-evolutionär bedingte Phänomene in kulturellen Ökosystemen. Dabei ist sowohl für die biologische als auch für die künstlerisch-kulturelle Evolution zu beobachten, dass weder die eine noch die andere Form ohne bereits Geschehenes, ohne eine Rückbesinnung auf Gewesenes, denkbar wäre. Das belegen die Diskurse der Naturwissenschaften und jene der Geschichte und Künste gleichermaßen.

Eine weitere Schnittstelle zwischen einem ökologischen und einem literatur-geisteswissenschaftlichen Ansatz ergibt sich aus der Vorstellung von der *multeity-in-unity*. So wie oben angedeutet, ist eine holistische Sichtweise notwendig, um einer Erklärung der Einzelphänomene eines Lebenssystems näher zu kommen. Auch im Bereich der Literatur und der Ästhetik erweist sich eine Anwendung ähnlich ganzheitlicher Ansätze als fruchtbar. Sie gehen unter anderem auf Überlegungen des Romantikers Samuel Taylor Coleridge zurück:

Demnach wird im ästhetischen Repräsentationsmodus die Vielgestaltigkeit der geistigen wie der sinnlichen Anschauungs- und Erfahrungswelt solchermaßen zur Darstellung gebracht, dass auf der einen Seite die unverwechselbare *Individualität und Diversität* der Einzelphänomene betont und gegen deren Vereinnahmung durch vorgängige Systemzwänge mobilisiert wird, das aber andererseits zugleich die unaufhebbare *Interrelation* dieser Phänomene untereinander, im Sinne ihrer jene vorgegebenen Systeme sprengenden, lebendigen Wechselwirkung erkundet wird. (Zapf 2002: 48)

Der sich daraus ergebende relationale Charakter literarischer Texte gilt auf allen textlichen Ebenen – von den einzelnen sprachlichen Zeichen bis hin zum fertigen literarischen Text.

Sprachzeichen sind einerseits semiotisch individuelle Zeichen, die für sich alleine existieren; sie erlangen ihre Individualität andererseits aber erst durch die Beziehung zu anderen Zeichen. Ähnlich steht es um individuelle Lebensformen in größeren natürlichen Ökosystemen: einerseits existieren sie für sich alleine, andererseits kann ihre wissenschaftliche Definition und Beschreibung nur dann vollständig erfolgen, wenn man ihre Eingebundenheit in Lebenssysteme mit bedenkt. Die individuellen Lebensformen bleiben somit in jeder wissenschaftlichen Analyse stets auf ihre Lebenssysteme rückbezogen.

Auch das literarische Werk ist auf mehrere Systeme zurückzubeziehen: Es weist eine individuelle ästhetische Form auf, die wir allerdings erst vollständig verstehen können, wenn wir es in Bezug zu anderen literarischen Werken setzen. Diese können entweder ähnliche oder gegensätzliche Formen aufweisen. Auch gilt es, die jeweilige Kultur, aus der heraus der Text entstanden ist und auf die er sich bezieht, zu beachten. (vgl. auch Zapf 2002: 48-49) Es zeigt sich, dass, so wie sich die in einem Ameisenhaufen stattfindenden Vorgänge oder die unberechenbaren Bewegungen eines großen Fischschwarms nur durch die Beachtung der Summe der Verhaltensweisen aller Tiere verstehen lassen, auch das Wesen der Literatur nur als Summe ihrer Einzelkomponenten begreifbar ist. Eine zufriedenstellende Beschreibung eines literarischen Textes kann aus ökologischer Sicht nicht aus der Nennung und Kategorisierung seiner einzelnen Buchstaben bestehen. Dazu gehört auch ein Blick auf Inhalt, Stilistik, Satzbau, eine Analyse der Charaktere, der gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Hintergründe und der Lebensumstände des Autors, die Beachtung ähnlicher Werke usw.

Diese *relationale* Qualität, die hier als wesentliches Merkmal des Ästhetischen sichtbar wird, ist aus ökologischer Sicht von besonderem Interesse. Die Zugangsweise der klassisch-modernen Naturwissenschaft hat wesentlich das Prinzip der methodischen Isolierung von real zusammengehörigen Phänomenen zum Zweck größerer Klarheit, Eindeutigkeit und der daraus resultierenden Verfügung über die Welt zur Grundlage. Damit geht jedoch eine Verkürzung und Verarmung des Wirklichkeitsbezugs einher, eine ‚atomistisch-mechanistische Betrachtungsweise‘ und ‚Fragmentierung der Wirklichkeit‘, da sowohl der innere Zusammenhang von Subjekt und Objekt

wie der zwischen den beobachteten Phänomenen vernachlässigt wird, mithin ‚für das Grundverständnis‘ von Wirklichkeit ‚wesentliche Verbindungen durchtrennt werden.‘ Dies gilt *mutatis mutandis* auch für politische, ideologische oder pragmatische Zugänge zur Wirklichkeit, sofern diese auf unmittelbare Zwecke der Machtsteigerung und Naturbeherrschung ausgerichtet sind. Gerade aber in der solchen unmittelbaren Daseinszwecken enthobenen, durch hochgradige Unbestimmtheiten und Bedeutungspluralisierung gekennzeichneten Dimension des Ästhetischen kann dieser innere Zusammenhang des kulturell Getrennten symbolisch wiederhergestellt werden. Kunst und Literatur sind notwendig, um das ‚Gemeinsame unseres Seins aufzudecken, die wechselseitige Bedingtheit der verschiedenen Teile unserer Wirklichkeit und ihrer wechselseitigen Relevanz‘ zu beleuchten. (Zapf 2002: 49; die Zitate hat Zapf Dürr 1995 entnommen)

Dabei spiegeln komplexe Kunstwerke, wie literarische Texte, die strukturelle Komplexität der Welt, auf die sie sich beziehen, wider. Was dabei zunächst als chaotische, unbestimmte, ungenaue Betrachtung erscheint, erweist sich gerade als hochstrukturierte, reale Widersprüchlichkeiten einschließende Interpretation außertextlicher Realität:

Literarische Texte scheinen sich nun dadurch auszuzeichnen, daß [sic!] sie Komplexität – d.h. das spannungsreiche Zusammenwirken von Widersprüchlichkeiten und Miteinander-Verwobensein von Gegensätzlichem – nicht nur sprachlich erkunden, sondern in den verschiedensten kulturellen und naturhaften Kontexten zur Geltung bringen. [...] Es handelt sich hier um keine künstliche Kompliziertheit oder einen elitären Kult des Schwierigen, sondern um eine partiell chaotische und doch zugleich hochstrukturierte Form der Komplexität, die vitalen Bedürfnisstrukturen und Selbstwahrnehmungsformen des Menschen zu entsprechen scheint. Die Wiederherstellung von Komplexität gegen vereindeutigende Reduktionsformen von Bewußtsein [sic!] und Erfahrung durch Politik, Ideologie, Ökonomie oder Massenmedien erscheint von daher als ein wichtiger ‚ökologischer‘ Impuls der Literatur. (Zapf 2002: 50)

Mit der Darstellung von Komplexität, Prozesshaftigkeit und Widersprüchlichkeit, die Literatur leistet, geht eine weitere zentrale Funktion literarischer Texte einher, die Zapf darin sieht, dass sie dem Leser eine Rückbindung an seine „primären Lebensenergien“ erlaubt, von denen er sich durch den Prozess der Zivilisation mehr und mehr entfernt.

Die Zivilisation und mit ihr voranschreitende Entwicklungen waren und sind für das Fortbestehen und die Weiterentwicklung der Menschheit unerlässlich. Ohne den Akt der Modernisierung mit seinen ökonomischen, technischen und wissenschaftlich-aufklärerischen Fortschritten hätte der Mensch niemals den heutigen Zivilisationsstand erreichen können, der ihm die Optimierung seines Lebens und Überlebens ermöglicht. Daran besteht überhaupt kein Zweifel! Allerdings merkt Zapf in seiner *Literatur als kulturelle Ökologie* kritisch an, dass die Prozesse der Zivilisation den Menschen von ursprünglichen, naturverbundenen „primären“ Energien, die Teil seines Selbst sind und auf die er um seiner psychischen und physischen Unversehrtheit willen unbedingt angewiesen ist, auch wegführen. (vgl. Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 62-63) Diese Lebensenergien entfalten sich in ganzheitlichen Natur- und Selbsterfahrungen, denen durch den immer

rascher fortschreitenden Prozess der kulturellen und technischen Entwicklungen immer weniger Raum im alltäglichen Leben zur Verfügung gestellt wird. Zapf geht aus von einem

[...] ständige[n] Spannungsverhältnis nicht nur zwischen einer fortschreitend rationalisierten und technologisch hochgesteigerten Zivilisationswelt und der *äußeren* Naturumwelt, sondern auch zwischen den abstrakten, sekundären Formen moderner Wirklichkeitserfahrung und einer inneren Disposition der Menschen, die auf Konkretheit, ganzheitliche Selbsterfahrung, sinnhaften Austausch und vitale Wechselbeziehung angelegt ist. (Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 63)

Zapf schreibt literarischen Texten in diesem Zusammenhang ein hohes Wirkungspotential zu, denn er formuliert weiter, dass

der Diskurs der Literatur und des Ästhetischen eine Ausdrucks- und Kommunikationsform darstellt, in der diese Spannung zwischen kultureller Rationalität und präkulturellen Lebensprozessen mit besonderer Intensität erkundet und artikuliert wird. [...] Die Literatur scheint in besonderem Maße die Möglichkeit zu bieten, jenen tiefenanthropologischen Dispositionen und primären Lebensenergien auf symbolischer und bildhaft-mythographischer Ebene näherzukommen [...].

Es wäre dem Menschen durch den Akt der Literaturrezeption somit (wieder) möglich, sich aus „den pragmatisch eingespielten [und zivilisatorisch bedingten] Automatismen seiner Fremd- und Selbstwahrnehmung“ freizusetzen, was eine „Steigerung sowohl der reflexiven wie der affektiven Bewusstseinsaktivität“ bedeutet und was ihn schließlich durch ganzheitliche Selbsterfahrung jenen präkulturellen Lebensprozesse näher brächte. (vgl. Zapf 2002: 51) Allerdings können diese Überlegungen nur Gültigkeit besitzen, wenn man keinen rein konstruktivistischen Rezeptionsprozess voraussetzt, sondern einen ökologischen. Jener kann folgendermaßen aufgefasst werden:

In dem sprachlich eröffneten, erfahrungs- und bedeutungsoffenen Wechselspiel zwischen Wahrnehmung und Kognition, *sensation* und *reflection*, bezeichneter Welt und interpretierender Zeichenauslegung wird eine ungewöhnlich große Breite und Intensität verschiedenster Bewusstseinsvermögen aktiviert, die sich nicht nur wechselseitig aufeinander beziehen, sondern auch ständig auf sich selbst zurückwirken. [...] Dabei wird die Individualität des Lesers in immer neuen, bis dahin unrealisierten Möglichkeiten entfaltet, bleibt aber zugleich auf den Rezeptionsprozess sich aufbauenden, wenngleich nie völlig einzuholenden Sinnzusammenhang des Textes bezogen. In der Polarität zwischen der produktiven Textrezeption des Lesers und deren gleichzeitigen Öffnung auf einen transindividuellen Bedeutungsvorgang spielt sich mithin eine kreative Rezeptionstätigkeit ab, die im Leseprozess noch einmal die in einem ökologischen Denkmodell charakteristische Dialektik von individueller Selbstentfaltung und bewusster Selbstbegrenzung vollzieht, welche gleichzeitig einen Akt der Selbstüberschreitung auf die im Text sich ausspielende Instanz des Anderen darstellt. Ja man kann wohl sagen, dass der Akt des Lesens als ein Sich-Einlassen auf die Andersartigkeit des Textes, die dennoch in der Vielfalt ihrer möglichen Beziehungen zum eigenen Selbst erkundet wird, einen paradoxen Akt der Selbstentfaltung *durch* bewusste Selbstbegrenzung darstellt, eine Steigerung der Möglichkeiten des Selbst durch die Steigerung der Sensibilität für dessen ‚Anderes‘ – das Andere des Textes, der Subjektivität des Autors, der anderen Epoche, der fremden Kultur. [...] Und es scheint, dass auch auf der Rezeptionsseite die ‚ökologischen‘ Merkmale ästhetischer Erfahrung einen Prozess beschreiben, der im Durchgang von der subjektiven ‚Präfiguration‘ kulturellen Wissens über dessen symbolisch-

narrative ‚Konfiguration‘ im Text zu seiner ‚Refiguration‘ im Akt des Lesens in immer neuen historischen Gestalten die kreative Erneuerung von Wahrnehmung, Bewusstsein und Kommunikation bewirkt. [...] (Zapf 2002: 51-52)

Die Erkenntnis von der kreativen Selbstüberschreitung, die sich durch das Charakteristikum der Dialogizität zwischen literarischem Text und Leser ergibt, spielt für eine kulturökologische Literaturtheorie eine zentrale Rolle, da durch die „Steigerung der Möglichkeiten des Selbst“ auch eine Voraussetzung für die Erneuerung von Kultur geschaffen wird. (vgl. Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 75 und Zapf 2002: 67-68). Diese Überlegungen führen zur Formulierung bestimmter Funktionen literarischer Texte, die im Folgenden anhand eines konkreten Textbeispiels erläutert und daraufhin fachdidaktisch angewandt werden. In diesem Vorgehen wird sich schließlich auch die kulturökologische Erweiterung der „traditionellen“ Lehr- und Lernziele des fremdsprachigen Literaturunterrichts vollziehen.

8.2.2 Die Realisierung kulturökologischer Überlegungen und der Theorie Literatur als kulturelle Ökologie im Englischunterricht

8.2.2.1 Das triadische Funktionsmodell von Literatur

Aus den kultur- und literaturökologischen Überlegungen, die im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurden, entwickelt Zapf die folgenden drei Stufen seines Funktionsmodells für Literatur:

- *Literatur als kulturkritischer Metadiskurs*
- *Literatur als imaginativer Gegendiskurs*
- *Literatur als reintegrativer Interdiskurs*

Mit kulturkritischem Metadiskurs bezeichnet Zapf die Funktion literarischer Texte, „typische Defizite, Einseitigkeiten, Blindstellen und Widersprüche dominanter politischer, ökonomischer, ideologischer oder pragmatisch-utilitaristischer Systeme zivilisatorischer Macht“ (Zapf 2002: 64) aufzudecken und darzustellen. Zapfs Theorie zufolge thematisieren fiktionale Texte zumeist aus diesen Systemen resultierende „Vereindeutigungsversuche der Lebensvielfalt, die zu chronischen Zuständen der Selbstentfremdung, Kommunikationsstörung, und Vitalitätslähmung führen“ (Zapf 2002: 64). Dabei werden in imaginativen Texten oft Diskurssysteme und Einstellungen kritisiert, die künstliche Oppositionen errichten wie „Geist vs. Körper, Vernunft vs. Emotion, Eigenes vs. Anderes, Ordnung vs. Chaos, Kultur vs. Natur“ (Zapf 2002: 64) – jene Oppositionen also, welche die Vertreter des Ecocriticism und der Kulturökologie verantwortlich machen für „tiefgreifende Entfremdungseffekte und Deformationen im ‚biophilen‘, psychologisch-anthropologischen Grundhaushalt der Menschen“ (Zapf 2002: 64). Als mögliche Folge solcher Entwicklungen nennt Zapf eine Erstarrung und eine „krisenhafte [...] Paralyse menschlicher Vitalität und kultureller Kreativität“ (Zapf 2002: 64). Literatur wird das Potenzial zugeschrieben, diese „falschen“ Oppositionen aufzuheben, indem sie die Symbiose von Körper und Geist, Vernunft und Emotion, Eigenem und Fremdem, Ordnung und Chaos, Kultur und Natur zelebriert. Dies wird möglich durch die literarische „Inszenierung dessen, was im kulturellen Realitätssystem marginalisiert, vernachlässigt oder unterdrückt ist“ (Zapf 2002: 64). Damit rücken wir der zweiten Funktion literarischer Texte, Literatur als imaginativem Gegendiskurs, näher.

Literatur erschafft für den Menschen, so Zapf, unverzichtbare „imaginative Gegenwelten“, in denen das gefeiert wird, was in anderen Diskurssystemen der Gesellschaft unterrepräsentiert bleibt, aber doch unerlässlich ist für eine „angemessene komplexe Bestimmung des Menschen und seiner Stellung in der Welt“. Literatur schafft „gegendiskursiv[e] Energie[n], mit [denen] die literarische Imagination das vom kulturellen Realitätssystem Ausgegrenzte zum Ansatzpunkt ihrer Selbstentfaltung macht“ (Zapf 2002: 65) – z.B. in literarischen Utopien. Das heißt, literarische Texte benennen kulturell tief eingefahrene Randproblematiken, Tabuthemen, fragwürdige Systeme usw. nicht nur (s. Literatur als kulturkritischer Metadiskurs), sondern überwinden sie auch symbolisch in einem gegendiskursiven Schritt. Jedoch können die literarischen Verdeutlichungsmechanismen kultureller Missstände und deren Überwindung in imaginativen Gegenwelten nur dann fruchtbar auf die Weiterführung unserer Kultur wirken, wenn die beiden Ebenen in einem reintegrativen Interdiskurs wieder miteinander verbunden werden. Damit zur dritten Zapf'schen Funktionsformulierung.

Der reintegrative Interdiskurs literarischer Texte bedeutet eine Kulturerneuerung durch die „Reintegration des Verdrängten mit dem kulturellen Realitätssystem, durch das Literatur zur ständigen Erneuerung des kulturellen Zentrums von dessen Rändern her beiträgt“ (Zapf 2002: 65). Dabei wird in literarischen Texten keineswegs und unausweichlich eine Scheinharmonie gefeiert, sondern es werden „durch das Zusammenführen des kulturell Getrennten“ heftige „konfliktorische Prozesse und krisenhafte Turbulenzen“ freigesetzt, die gelegentlich lebensbedrohliche Ausmaße annehmen können (vgl. Zapf 2002: 66). So werden die unterschiedlichen und voneinander getrennten diskursiven Bereiche meist unter schmerzlichen Erfahrungen wieder zusammengeführt. Ein Vorgang, der sich allerdings „häufig als Moment der Regeneration und der Wiedergewinnung von Kreativität“ (Zapf 2002: 66) ausmachen lässt.

Die drei hier beschriebenen Funktionen literarischer Texte werden allerdings nicht in jedem fiktionalen Werk deutlich voneinander getrennt und in der genannten Reihenfolge entwickelt. Je nach Genre, Epoche und Gattung ergeben sich durchaus unterschiedliche Ausprägungen der einzelnen Faktoren des triadischen Modells. (vgl. Zapf 2002: 67) Dennoch fasst Zapf zusammen:

Es wird davon ausgegangen, dass die dreipolige Struktur dieser Auseinandersetzung zwischen kulturkritischem Metadiskurs, imaginativem Gegendiskurs und reintegrativem Interdiskurs in die Texte selbst hineingeschrieben ist, und sie zeigt, dass *erstens* ein gegebenes und vom Autor thematisiertes historisch-kulturelles Bezugssystem

charakteristischerweise der Ausgangspunkt für die Entfaltung der Literatur ist; dass Literatur *zweitens* aus den Ausgrenzungen dieses Bezugssystems heraus implizite oder explizite symbolische Gegenwelten entwirft, in denen Alternativen zu den dominanten Realitätsmodellen imaginiert werden; und dass *drittens* die spezifische Erkenntnis- und Regenerationsleistung der literarischen Imagination daraus entspringt, dass sie die entworfenen Alternativen in komplexer Weise auf das kulturelle Realitätssystem zurückbezieht, die kreativen Energien also, die sie mobilisiert, immer wieder in den Gesamthaushalt der Kultur und der sie tragenden Diskurse einspeist. (Zapf 2002: 67)

Damit schreibt Zapf literarischen Prozessen eine einzigartige gesellschaftliche Bedeutung zu, die sich in der kulturellerneuernden Verbindung von Altem mit Neuem, Repressivem mit Progressivem, Rationalem mit Prärationalem manifestiert:

Literatur erfüllt hier eine Aufgabe, die in dieser Weise nicht von anderen Diskursformen erfüllt werden kann, die aber von vitaler Bedeutung für die geistige Selbsterhaltung und fortbestehende Evolutionsfähigkeit der Gesamtkultur ist. Sie konfrontiert einerseits die Kultur mit ihren inneren Widersprüchen und uneingelösten Geltungsansprüchen, andererseits bezieht sie sich in den Akten imaginativer Grenzüberschreitung, die sie vollzieht, zugleich auf jene präkulturellen Lebensprozesse zurück, auf die das kulturelle Bewusstsein noch in seinen scheinbar autonomen Ausprägungen angewiesen bleibt. Sie inszeniert die Rückkopplung des rationalen Bewusstseins mit seinen prä rationalen Ursprüngen und wird so zu einem symbolischen Medium, das das diskursiv Unausdrückbare stets aufs Neue in das kulturelle Bewusstsein und Gedächtnis einschreibt. Sie erweist sich als unverzichtbare Instanz kultureller Selbstaufklärung, Selbsterhaltung und Selbsterneuerung, indem sie die Diskurse zivilisatorischer Rationalität an das lebendige Gedächtnis jener elementaren kreativen Energien zurückbindet, das in der Geschichte der literarischen Imagination gespeichert ist. Um dies zu erreichen, muss Literatur auf der einen Seite nicht nur fortwährend die kulturellen Kategorien erneuern, die ihr Material sind, sondern auch ihr eigenes Repertoire symbolischer Formen und ästhetischer Verfahren. Auf der anderen Seite ist die innovatorisch-produktive Kraft der Literatur stets zugleich auch eine reproduktive und regenerative Kraft, die das noch nie Dagewesene erst aus der Neuaneignung des immer schon Dagewesenen hervorbringt. Sie ist eine reflexive Form kultureller Selbsterneuerung, die in der Inszenierung ungelebter Lebensmöglichkeiten zugleich kollektive Verdrängungen an die Oberfläche bringt und so der Kultur die Erfahrung ihrer vitalen Komplexität zurückspiegelt. Erfolgreiche Werke der Literatur sind daher auf radikale Weise neu und alt, modern und archaisch, historisch und transhistorisch in einem. Literatur hält ihre Produktivität lebendig, indem sie das kulturelle Gedächtnis in immer neuer Weise an das biophile Gedächtnis der menschlichen Gattung zurückbindet. (Zapf 2002: 67-68)

8.2.2.2 Die Umsetzung der Theorie *Literatur als kulturelle Ökologie* am Beispiel des Romans *The Scarlet Letter* von Nathaniel Hawthorne

Zum besseren Verständnis der hier beschriebenen Funktionen von Literatur wird im Folgenden ein prominenter, von Zapf selbst zur näheren Erläuterung gewählter Beispieltext aus der amerikanischen Literatur herangezogen: Nathaniel Hawthornes Roman *The Scarlet Letter*. In diesem Werk werden geradezu mustergültig die Funktionen des literaturökologischen Funktionsmodells entwickelt.

The Scarlet Letter, erschienen 1850, ist zeitlich auf zwei Ebenen angesiedelt, die durch den Buchstaben A aus rotem Stoff, den *scarlet letter*, der nach Zapf die drei Diskursfunktionen von Literatur verknüpft, verbunden sind:

Als Signifikant des kulturell Ausgegrenzten, das vom Rand ins Zentrum des kulturellen Systems rückt, wird der *scarlet letter* zu einer semiotischen Energie, die nicht nur geschlossene Diskursmuster und eindimensionale Realitätsbilder sprengt, [...] sondern auch Prozesse der imaginativen Selbsterneuerung der Kultur in Gang setzt. Er wird zur Allegorie der literarischen Imagination, die die metadiskursiven, gegendiskursiven und interdiskursiven Aspekte der Funktion von Literatur innerhalb der Kultur in *einem* textuellen Superzeichen miteinander verbindet und zu ständiger, selbstreflexiver Präsenz im Roman bringt. (Zapf 2002: 73)

Die Haupthandlung des Romans spielt in Neuengland gegen Ende des 17. Jahrhunderts; die zweite Zeitebene beschreibt die Zeit um 1850, also die Zeit der Romanveröffentlichung. Dadurch, dass uns die Hauptgeschichte des Romans, die in der Gründerzeit Amerikas angesiedelt ist, von einem Erzähler, der um 1850 lebt, berichtet wird, bleiben die beiden Zeiträume durch den ganzen Roman hindurch miteinander verknüpft. Dadurch ist für die Zeit des Erzählens ein ständiger Rückbezug zum Vergangenen gegeben – ein Textmerkmal, das ein zentrales Moment der kultur- und literaturökologischen Überlegungen darstellt. (vgl. Zapf 2002: 72)

Das soziale/gesellschaftliche *setting* des Romanteils, der sich mit dem 17. Jahrhundert auseinandersetzt, ist geprägt durch die puritanische Gesellschaft, die wegen ihrer Ideologie, ihrer Werte und v.a. wegen ihrer repressiven Verfahrensweisen mit jenen Individuen, die ihren Vorstellungen von religiösem Sendungsbewusstsein und Auserwähltheitsglauben nicht entsprechen, metadiskursiv aufs Korn genommen wird. Hawthorne zeigt, wohl nicht zuletzt wegen seiner familiären Vergangenheit, durch sein gesamtes Werk hindurch starkes Interesse am Puritanismus und seinen gesellschaftlichen Ausprägungen. Dabei beleuchtet er stets aufs Neue die mannigfachen gesellschaftlichen Entwicklungen, die aus religiösem Fanatismus erwachsen können. Sie äußern sich in seinen Werken in

[...] Symptomen des Selbstzweifels und der Doppelmoral, aber auch [in] Praktiken der Fremdausgrenzung, der Verfolgung Andersdenkender, des Hexenwahns, der öffentlichen Ächtung und drakonischen Bestrafung von abweichendem sexuellen Verhalten, etwa des Ehebruchs. Aus der hier angelegten ‚ökologischen‘ Perspektive betrachtet handelt es sich bei diesem System als um eine ideologisch hochgesteigerte Form von Grundopposition wie Eigenes vs. Anderes, Gut vs. Böse, Geist vs. Körper, Moral vs. Eros, Heiliges vs. Dämonisches und, alle übergreifend, von ‚Zivilisation‘ vs. ‚Natur‘, die in der strikten Aufrechterhaltung solcher Trennungen und wertenden Gegensätze die innere und äußere Ordnung der Kultur garantieren soll, aber gerade dadurch immer neue Symptome der Entfremdung, der Krise und der inneren Destabilisierung jener Ordnung mit sich bringen. (Zapf 2002: 74)

In *The Scarlet Letter* werden all jene genannten Diskrepanzen, die sich letztendlich als Zivilisation vs. Natur zusammenfassen lassen, deutlich – und zwar in erster Linie in der langen Kette der an Hester Prynne und ihrer Tochter Pearl verübten Ungerechtigkeiten. Dies führt uns zu einer eingehenderen Betrachtung der imaginativen Überwindungsstrategien der dargestellten repressiven Elemente.

Wie oben beschrieben, wird im imaginativen Gegendiskurs eine imaginative Gegenwelt oder ein Gegenentwurf zu dem erschaffen, was im kulturkritischen Metadiskurs als repressiv, entfremdend, kulturbedrohend, einseitig usw. analysiert wurde. So auch in Hawthornes Roman:

[Es] wird zwar das in Hester und ihrem Kind personifizierte Andere des Systems zunächst mit Ohnmacht, Demütigung und Schuld verbunden, gleichzeitig gewinnt es aber durch die symbolische Assoziation mit einer weiblich konnotierten Sphäre von Natur, Eros, Emotion, Vitalität und Kreativität den Charakter einer imaginären Gegenenergie zum moralischen Rigorismus und zur institutionalisierten ‚Biophobie‘ des kulturellen Ausgangssystems, die dessen Definitionsmacht in Frage stellt und seine starren, binären Bedeutungszuschreibungen aufbricht und in Bewegung bringt. (Zapf 2002: 75)

Durch zwei Symbole bzw. Allegorien wird die gegendiskursive Kraft des Romans besonders deutlich. Einmal durch den scharlachroten Buchstaben selbst und zum anderen durch Hesters Tochter Pearl. Zunächst zum Buchstaben:

Obwohl das A für *adultery* bzw. *adulteress* steht und Hester damit als eine von der Gesellschaft Ausgestoßene gebrandmarkt ist, wird es als besonders schön gestickt und als seine Trägerin in besonderem Maße schmückend beschrieben. Schon in diesem Widerspruch deutet sich das gegendiskursive Potenzial des Zeichens – und damit auch ihrer Trägerin – an¹⁸:

Als Zeichen, mit dem das System seine Macht über das kulturell Ausgegrenzte demonstrieren will (‚Adulteress‘), gewinnt [der Buchstabe A] stattdessen eine zunehmende Eigendynamik und wird im Verlauf des Romans zum Medium immer neuer, sich verändernder Bedeutungen, zu einem pluralen Zeichen, das sich schließlich jedem eindeutigen Bedeutungsanspruch entzieht. Er wird assoziiert beispielsweise mit ‚able‘, ‚angel‘, ‚apocalypse‘, ‚America‘ usw., und es gibt inzwischen zahllose Deutungsversuche, die den Roman von *einer* Bedeutung des A her interpretieren wollen, aber gerade damit zu kurz greifen. (Zapf 2002: 75-76)

Ironischerweise entwickeln sich also die gegendiskursiven Energien des *scarlet letter* gerade aus seiner negativen Bedeutung als Machtsymbol des repressiven Systems heraus. So verblasst die eigentliche Bedeutung des Buchstabens im Verlauf der Erzählung nach und nach und nimmt neue, positiv besetzte Bedeutungen an. Damit wird der Buchstabe zum Symbol für das positive Prestige, das Hester nach und nach

¹⁸ Auf einer höheren Ebene steht dieser Buchstabe auch für den Roman als Ganzes, ja für Literatur überhaupt. Denn so wie er in der vorliegenden Geschichte gegendiskursive Energien durch ihn entwickelt werden, entwickeln Texte im kulturellen System gegendiskursive Energien.

angedeiht, und für die positive Wirkung, die sie mit der Zeit auf die Gesellschaft ausübt: Sie bleibt zwar die Ausgegrenzte, aber diese Stellung erlaubt ihr mehr und mehr für die Gemeinschaft lohnende Sonderfunktionen zu übernehmen. Hester Prynne wird so im Verlauf der Erzählung zur Trägerin und Spenderin von Lebensenergie, Kraft, Bewegung und Hoffnung – zeitweilig auch für den Pastor Dimmesdale.

Wie sich der scharlachrote Buchstabe und mit ihm seine Trägerin Hester vom gesellschaftsbedrohenden Unheilssymbol zum lebensenergiespendenden Glückssymbol verwandelt, erklärt Zapf folgendermaßen:

Der Buchstabe an Hesters Brust ist einerseits *kulturelles* Produkt einer Imagination, die sich gerade in ihrer künstlerischen Ausgestaltung („It was so artistically done“) in subversiver Differenz zum normativen Geltungsanspruch der Kultur herausbildet, den sie äußerlich bestätigt. Gleichzeitig wird er im Lauf des Romans gerade in dieser Differenz, in der Magie seiner roten Farbe und in seiner engen Beziehung zu Hesters Tochter Pearl zur semiotischen Inkarnation eben der *biophilen Lebensenergien*, die er als kulturelles Zeichen kontrollieren soll. Hester und das Kind auf ihrem Arm als Bild biologischer Kreativität, und Hester und der *scarlet letter* an ihrem Kleid als Bild kultureller Kreativität sind eng miteinander korreliert, ja werden von Anfang an als unauflöslich aufeinander bezogen eingeführt. (Zapf 2002: 76)

Pearl wird für die Romandimension des imaginativen Gegendiskurses eine ganz zentrale Rolle zugeschrieben. Sie repräsentiert als Tochter Hester Prynnes und des Pastors Dimmesdale mit ihrem ganzen Wesen – einer Mischung aus enkulturalisiertem, zivilisierten Kind (wenn auch am Rande der Gesellschaft aufwachsend) und mythischem, lebenskraftspendendem Naturgeist – den Widerspruch zwischen puritanisch-repressivem und biophilen-lebensechten System, der sich als roter Faden durch den ganzen Roman zieht.

Aber nicht nur der kulturkritische Metadiskurs und der imaginative Gegendiskurs lassen sich in *The Scarlet Letter* erkennen, sondern alle drei Funktionen des Zapfschen Funktionsmodells werden im Text repräsentiert. Zapf erklärt:

Konstituiert sich also die Systemrepräsentation im Roman als kulturkritischer Metadiskurs, der fundierende Selbst- und Fremdbilder der Kultur zum Gegenstand nimmt und aus ihren normativen Erstarrungen holt, so wird gleichzeitig das kulturell Verdrängte zum Ausgangspunkt eines imaginativen Gegendiskurses, der die Überschreitung puritanischer Orthodoxie mit der Aktivierung naturhafter Prozesse der Kreativität verbindet. Der hieraus resultierende Gesamtprozess des Romans besteht aber, wie sich zeigen wird, ganz zentral auch darin, dass die kulturell getrennten Bereiche in neuer und vielgestaltiger Weise aufeinander bezogen werden. Der auffälligste Zug dieser Zusammenführung in der Handlungskonzeption liegt zweifellos in dem Umstand, dass sich Pastor Dimmesdale, der geistige Repräsentant des Systems, zugleich als Vater von Hesters illegitimem Kind erweist. Dies hat gewissermaßen seine ‚semiotische‘ Parallele darin, dass der Buchstabe A als Zeichen des kulturell Anderen im Verlauf des Geschehens als psychosomatisches Symptom am Herzen des Pastors, d.h. im symbolischen Zentrum des kulturellen Systems selbst, heranwächst. (Zapf 2002: 77)

Ich weise auf weitere Textstellen hin, die die Dimension des reintegrativen Interdiskurses weiter verdeutlichen. Zum einen sind die drei Marktplatzszenen zu nennen, zum anderen die Szene im Wald, wo sich Hester und Dimmesdale nach sieben Jahren wieder treffen.

Die einzelnen Marktplatzszenen bauen aufeinander auf, insofern sie eine Steigerung hin zur Reintegration der beiden Diskurssysteme Hester/Pearl vs. Dimmesdale bilden (vgl. Zapf 2002: 78-79). In der dritten Marktplatzszene, dem Höhepunkt der Erzählung, gibt der entkräftete Dimmesdale, gerade als er sich auf dem Höhepunkt seiner Karriere befindet, vor der gesamten Gemeinschaft Salems sein ketzerisches Geheimnis preis. Obwohl er in der Folge seines Geständnisses auf der Stelle stirbt, spricht Zapf von einer „katastrophisch-kathartischen Selbstbefreiung“ (Zapf 2002: 80) des Pastors, was – wie anfangs erwähnt – die interdiskursive Reintegration zwar als eine heilsame, aber nicht als schmerzfreie Energie auszeichnet.

Zusammenfassend zeigt sich:

Die Höhepunkte und Wendepunkte des Geschehens in *The Scarlet Letter* setzen also im Konflikt und in der Zusammenführung des im kulturellen System Getrennten Prozesses der Turbulenz und chaotisch-katastrophischen Grenzerfahrungen, aber auch der Regeneration und kommunikativen Selbsterneuerung frei, die gerade durch das spannungsreiche Aufeinanderbeziehen dessen, was in den Diskursen der puritanischen Leitkultur voneinander abgespalten ist, ermöglicht werden. (Zapf 2002: 80)

Auch in der erwähnten Waldszene wird der Konflikt der Diskurse noch einmal deutlich. Dimmesdale und Hester treffen nach langer Zeit auf einer einsamen Waldlichtung aufeinander und scheinen sich für diesen Augenblick neu ineinander zu verlieben. Sie beschließen, gemeinsam nach Europa auszuwandern, um den Zwängen der neuenglischen Gesellschaft zu entfliehen.¹⁹ Dabei ist es nicht unerheblich, dass die beiden gerade einen Platz im Wald, in der Wildnis, weit ab von den einengenden Regeln der puritanischen Gemeinschaft, als Treffpunkt gewählt haben. Der Wald ist die Welt Hesters und v.a. Pearls, eine Welt der Emotionalität, Leiblichkeit und Lebensenergie. Nur dort und in der Gemeinschaft Hesters und ihrer Tochter kann sich Dimmesdale zumindest zeitweilig von seiner seelischen Last befreien. Obwohl die Befreiung nicht so weit reicht, dass Dimmesdale mit Pearl und Hester wirklich nach Europa auswandert, ist der symbolische Gehalt in Bezug auf die kulturelle und literarische Selbsterneuerung bemerkenswert:

¹⁹ Interessant ist hier die Umkehrung des Motivs der Auswanderung aufgrund der Einschränkung von persönlicher und religiöser Freiheit von Amerika (zurück) nach Europa.

Die subversive Selbsterneuerung der Kultur aus dem kulturell Ausgegrenzten, wie sie in *The Scarlet Letter* inszeniert wird, hat aber ihre besondere Pointe darin, dass sie von Hawthorne in unübersehbarer Weise auch auf die Funktionsweise der kulturellen – und literarischen – Kreativität bezogen wird. Dies wurde allgemein schon daran deutlich, dass der scharlachrote Buchstabe als eine Art metafiktionales Zeichen, ein semiotisches Prinzip des Textprozesses fungiert, das dessen Entfaltung in seinen drei Dimensionen als kulturkritischer Metadiskurs, imaginativer Gegendiskurs und reintegrativer Interdiskurs steuert. Es wird aber auch ganz spezifisch in der genannten Szene deutlich, in der Dimmesdales Erfahrung seiner ‚Wiedergeburt‘ durch die Begegnung mit Hester im Wald unmittelbare Konsequenzen für seine geistige Kreativität hat. Als er vom Wald zurückkehrt, um die geplante Predigt für die Inauguration des neuen Gouverneurs zu schreiben – der Höhepunkt in den Aufgaben eines puritanischen Geistlichen –, ist er in starke innere Turbulenzen gestürzt, aber auch zu neuer, ungewohnter Lebensintensität erwacht. [...] Er zerreißt den bereits angefertigten Entwurf seiner Predigt, wirft ihn ins Feuer und verfasst die ganze Nacht hindurch einen Text, voll Inspiration und wie in trancehafter Produktivität nach seiner Begegnung mit Hester im Wald. [...] Diese Szene, mit ihrer mythopoetischen Bildlichkeit von Pegasus, Nacht und rauschhafter Inspiration, die sich erst beim Anbruch des Tageslichts erschöpft, ist eine Parabel literarischer Kreativität, die sich genau an dem Punkt erneuert, an dem die kulturell getrennten Bereiche von Kultur und Natur, Geist und Körper, Spiritualität und Eros, Selbst und Anderes symbolisch zusammengeführt wurden. Es handelt sich in der impliziten Koppelung von Waldszene und Textgenese, von Wildnis und zivilisatorischem Diskurssystem um eine Schlüsselstelle, in der der Roman gleichsam die Voraussetzungen seiner eigenen Ästhetik inszeniert, die Paradoxie seiner diskursiven Produktivität aus der Einbeziehung des Prädiskursiven, und die Paradoxie kultureller Selbsterneuerung aus der symbolischen Artikulation und imaginativen Ermächtigung eben dessen, was diese Kultur ausgrenzt.

Die Predigt wird, als Dimmesdale sie am Tag der feierlichen Amtseinführung des Gouverneurs hält, zum überwältigenden Erfolg. Sie markiert den Höhepunkt seiner Karriere als charismatischer Redner und Interpret spiritueller Wahrheiten [...]. Die Ironie [der] Begeisterung [der Zuhörer], und die dem Publikum unbewusste Implikation der außergewöhnlichen Wirkung von Dimmesdales Rede ist, dass sie erst durch die Einbeziehung dessen zustande kommt, was dem offiziellen Selbstbild der Kultur diametral widerspricht, was aber in der vorausgehenden Waldszene als notwendige Bedingung und entscheidende Energiequelle dieses herausgehobenen Moments kultureller Kommunikation und Selbstrepräsentation sichtbar wurde. (Zapf 2002: 81-82)

8.3 Die Anwendbarkeit der Theorie der *Literatur als kulturelle Ökologie* im Englischunterricht

Eine Anwendung des hier dargestellten literaturökologischen Modells birgt sowohl aus fächerübergreifender als auch aus fachspezifischer Sicht für die Behandlung von Literatur im Englischunterricht Vorteile: Nicht nur, dass den Schülerinnen und Schülern Einblicke in die Literarizität von Texten und in die literaturwissenschaftliche Theoriebildung vermittelt werden, sie werden auch für Wechselwirkungen und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen literarischen Texten und kulturellen Prozessen sensibilisiert.

Allerdings darf beim Umsetzungsversuch der *Literatur als kulturelle Ökologie* im Englischunterricht – und das gilt prinzipiell für jeden Umsetzungsversuch einer komplexen wissenschaftlichen Theorie in der Schule – nicht übersehen werden, dass es sich eben um *Schul*unterricht und nicht um ein universitäres Seminar handelt. Das heißt in unserem Fall: es müssen bei der Anwendung der *Literatur als kulturelle*

Ökologie im englischsprachigen Literaturunterricht unbedingt allgemeenschulische und Englischunterricht-spezifische Ziele mitbeachtet werden. Wenn Schröder schreibt, es könne nicht die Aufgabe der englischen Fachdidaktik sein, „[...] die Wissensbestände und Ergebnisse einer – wie auch immer – übergeordneten Anglistik ‚umzusetzen‘, auf schulische Schmalspur nämlich“ (Schröder in Hunfeld und Schröder 1997: 24), dann ist das auch als Warnung vor der unreflektierten Anwendung wissenschaftlicher, universitärer Theorien als vereinfachtes Proseminar, quasi als Pro-Proseminar, im Schulunterricht zu verstehen. „Englischunterricht, gleich auf welcher Schulstufe, ist keine ‚umgesetzte‘, verkürzte oder verwässerte (traditionelle) Anglistik, weder in sprach-, noch in literatur-, noch aber auch in kulturwissenschaftlicher Hinsicht“ (Schröder in Hunfeld und Schröder 1997: 24). Eine pro-proseminarartige Umsetzung der *Literatur als kulturelle Ökologie* im Schulunterricht wäre also der falsche Weg. Sie würde weder der Literaturwissenschaft noch der Fachdidaktik gerecht. Man müsste nicht nur die Ideen der Zapschen Theoriebildung dermaßen reduzieren, dass das, was am Ende herauskommt, nicht mehr den literaturwissenschaftlichen Vorstellungen der *Literatur als kulturelle Ökologie* entsprechen würde, auch aus didaktischer Sicht würde dieses Vorgehen keinen Mehrwert im Hinblick auf die Zielsetzungen des Englischunterrichts mit sich bringen.

Eine Anwendung kultur- und literaturökologischer Erkenntnisse auf den schulischen Englischunterricht kann nur unter Rückgriff auf die im ersten Teil der Arbeit erläuterten fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts gelingen. Aber auch die Anbindung an die Lehr- und Lernziele des Literaturunterrichts, wie sie ebenfalls bereits vorgestellt wurden, muss stattfinden. Dabei zeigt sich, dass der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht nicht nur eine „interessante Beigabe“ ist, sondern ein „*essential* schulischer Bildung“ darstellt, das sowohl „[w]eitergehende lebens-, berufs- und zukunftsqualifizierende Potenziale“ als auch wichtige „persönlichkeits- und soziokulturell bildende Funktionen“ beinhaltet, die literarische Texte, genauso wie auch „andere Gegenstände und Lernbereiche für die Aufnahme in den schulischen Bildungskanon qualifizieren“. (vgl. Hallet in Bredella und Hallet 2007: 31-32).

In den folgenden Kapiteln sollen einige Aspekte des fremdsprachigen Literaturunterrichts vor dem Hintergrund der Kultur- und Literaturökologie unter Einbezug der obersten Richtziele des Englischunterrichts eingehender beleuchtet werden. Den Anfang macht der Aspekt der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens.

8.3.1 Perspektivenübernahme, Fremdverstehen und Literaturökologie

Die Frage, die uns in den folgenden Kapiteln beschäftigen wird, ist jene, wie die vorgestellten kulturökologischen und literaturökologischen Überlegungen im Englischunterricht Anwendung finden können. Wie gesagt, soll dazu die Theorie der *Literatur als kulturellen Ökologie* vor dem Hintergrund der Richtziele des Englischunterrichts und vor den Zielen des fremdsprachigen Literaturunterrichts betrachtet werden. Die literaturökologischen Überlegungen müssen dazu quasi in diese Zielvorgaben eingearbeitet werden; nur so kann eine pseudowissenschaftliche „Schmalspurumsetzung“ der Theorie auf schulischer Ebene vermieden werden. Bevor ich aber im Folgenden ökologische Einsichten mit den Inhalten des Interkulturellen Lernens verknüpfe, möchte ich noch einmal zusammenfassen, worauf Interkulturelles Lernen im Wesentlichen abzielt.

Im Mittelpunkt wissenschaftlicher Überlegungen zum Interkulturellen Lernen und zur Interkulturellen Kompetenz steht der Abbau ethnozentrischer Gefühle durch eine kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Eigen- und Fremdkultur. In einem interkulturell ausgerichteten Unterricht werden dabei idealerweise Einsichten in eigen- und fremdkulturelle Bedeutungen, Überzeugungen, Verfahren und kulturelle Bedingtheiten (politisch, historisch usw.) einbezogen. Das weckt das Interesse für fremdkulturelle Prozesse, Vorurteile werden abgebaut und die jungen Lerner werden auf die Begegnung mit Vertretern fremder Kulturen in interkulturellen Situationen vorbereitet.

Da die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine notwendige Voraussetzung für das Interkulturelle Lernen darstellt, kann der richtige Umgang mit Literatur im fremdsprachigen Klassenzimmer einen wichtigen Beitrag zur Erlangung Interkultureller Kompetenz leisten. Britta Freitag erläutert dies näher, wenn sie schreibt, dass

[...] der Bildungssinn literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht u.a. darin gesehen [wird], dass sie die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme begünstigen, die als konstitutiv für das Fremdverstehen gilt [...]. So evozieren literarische Texte durch die Schilderung fiktionaler Einzelschicksale im fremdkulturellen Kontext ‚lebensweltliche Erfahrungen‘ (Nünning 2001: 8) und gewähren dabei Einblick in die *life stories* und das Bewusstsein anderer Menschen in der fremdkulturellen Lebenswelt, so dass der Leser aufgrund der inszenierten Perspektivenwechsel ein Verständnis für zuvor fremde, kulturell und/oder persönlich bedingte Sicht- und Handlungsweisen in der fremdkulturellen Lebenswelt entwickeln kann.

Aus diesem Grund ist das Konzept der ‚Perspektivenübernahme‘ im interkulturellen Literaturunterricht auch zum bedeutenden Lernziel und didaktisch-methodischen Prinzip avanciert. Die Fähigkeit zur ‚Perspektivenübernahme‘ gilt laut Andrea Schinschke (1995: 36) ‚als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem‘ und bezeichnet im Sinne eines kognitiven Ansatzes der Empathie ‚das kognitive Erfassen und kognitive Nachvollziehen von

emotionalen Zuständen, von Motiven, Zielen, Haltungen, Wertungen etc. einer anderen Person von deren Standpunkt aus' (ebd.: 39) (Freitag in Bredella/Hallet 2007: 198)

Wenn es, wie hier nachzulesen, zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels gehört, „emotionale Zustände, Motive, Ziele, Haltungen, Wertungen etc.“ nachzuvollziehen, dann eignet sich der Umgang mit Literatur dazu in besonderem Maße. Um kulturell bedingte Werte, Zielvorstellungen, Haltungen usw. verstehen zu können, ist es notwendig sich auf einer kognitiven *und* emotionalen Ebene mit der fremden Kultur auseinanderzusetzen. Das heißt, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu einem erheblichen Teil die emotionalen Bereiche des Lernens betrifft, und vor diesem Hintergrund möchte ich an dieser Stelle noch einmal an Haas' Betonung der emotiven Kompetenz im Literaturunterricht erinnern, die in der Fähigkeit besteht, „Gefühle zu zeigen, ästhetische Reize und Geschehnisspannung zu genießen, sich identifikatorisch in Fremdes, Fernes, Neues einzufühlen“ (Haas 1987: 13-14). Nur wenn Lehrer und Schüler sich auf einen Text einlassen wollen und Interesse an dem Fremden, dem sie darin begegnen, zeigen, kann eine weitere literaturdidaktische Arbeit stattfinden.

Zum Fremdverstehen gehört neben der grundlegenden Voraussetzung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, dass die Schülerinnen und Schüler Einblicke in fremdkulturelle Systeme und Diskurse bekommen. Zu solchen Einblicken gelangen sie durch die Vermittlung landeskundlicher Inhalte. Dort lernen sie Fakten über die Geschichte, das Schulwesen und das politische System des Zielsprachenlandes usw. Allerdings reicht ein bloßes Faktenwissen nicht aus. Es sollte demnach auch Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, kulturellen Systemen kritisch gegenüber zu treten – den eigenen wie den fremden. Solche Kritikfähigkeit kann im fremdsprachigen Literaturunterricht geübt werden.

Einblicke in das Funktionieren von Kultursystemen, in fremdkulturelle Denkweisen und Werte, in landeskundliche Aspekte, in unterschiedlichste kulturübergreifende und kulturtrennende Phänomene können sicherlich auch expositorische Texte leisten. Aber die rein kognitive Auseinandersetzung mit solchen Texten schließt eine emotionale Beteiligung größtenteils aus. Jedoch wurde oben erläutert, dass gerade die emotionale Beteiligung an fremdkulturellen Vorgängen und die Bewertung fremdkultureller Inhalte eine kritische Perspektivenübernahmefähigkeit fördert! Ein literarischer Text bietet durch die Charaktere der Handlung Identifizierungsmöglichkeiten und damit die Voraussetzung für die emotionale Beteiligung am Textgeschehen. Dabei gilt es zu beachten, dass

der fremdsprachige Literaturunterricht ein Fremdverstehen, so Nünning und Surkamp, gleich in doppelter Weise bietet: Zum einen wird Fremdverstehen „in vielen literarischen Texten auf der Ebene der Figuren thematisiert oder dargestellt“, zum anderen findet Fremdverstehen in der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser statt. (vgl. Nünning/Surkamp 2007: 29) „Daher ist zwischen der Ebene des **dargestellten Fremdverstehens** in literarischen Texten und der Ebene der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser/Lerner, also einem **rezeptionsästhetischen Fremdverstehen**, zu unterscheiden.“ (Nünning/Surkamp 2007: 29; Hervorhebung im Original)

Betrachtet man den strukturellen Charakter eines literarischen Textes unter literaturökologischen Aspekten, dann zeigt sich, dass Identifizierungsmöglichkeiten und emotionales Angebot eines literarischen Textes auf allen drei Funktionsebenen literarischer Texte – dem kulturkritischen Metadiskurs, dem imaginativen Gegendiskurs und dem reintegrativen Interdiskurs – gegeben sind. Charakteristischerweise werden die drei literarischen Diskurse alle erst allmählich im Verlaufe der geschilderten Handlung entwickelt. Insofern haben die drei literarischen Diskurse eine gewisse Ähnlichkeit mit Sprechakten, da diese wie jene erst durch die konkrete Formulierung ihre Funktion bekommen. Was beispielsweise den kulturkritischen Metadiskurs angeht, so werden kulturelle Missstände nicht nur berichtet, sondern sie werden prozesshaft und allmählich entfaltet. Ebenso verhält es sich mit dem imaginativen Gegendiskurs und dem reintegrativen Interdiskurs. Für den Lerner-Leser bedeutet dies, dass die drei Diskurse förmlich im Akt des Lesens durchlebt werden. Das wiederum hat zur Folge, dass durch eine solch eingehende kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit dem Gelesenen mindestens zwei Kulturen auf mehreren Ebenen im fremdsprachlichen Literaturunterricht in intensive Kommunikation treten können. Dabei finden auf allen Funktionsebenen literarischer Texte Verstehensprozesse statt, die Nünning und Surkamp in Analogie zu Prozessen des Fremdverstehens setzen. Denn sie nehmen an, dass wir in der Begegnung mit Vertretern fremder Kulturen, mit ihren Werten, Sichtweisen und Traditionen in zu literarischen Verstehensprozessen ähnlicher Weise Sinn und Weltbild konstruieren. (vgl. Nünning/Surkamp 2007: 28) Fremdverstehen und Interkulturelles Verstehen sind demnach beide als *kreatives Verstehen* zu werten.

Wenn SchülerInnen einen Text lesen, wie z.B. Hawthornes *The Scarlet Letter*, dann erlangen sie u.a. erste Einblicke in die fremdkulturelle Geschichte, also in die Gründerzeit Amerikas, die mit der geistesgeschichtlich-philosophischen Welt des Puritanismus verbunden ist (wobei festzuhalten ist, dass die geschichtlichen

Einblicke, die die SchülerInnen erhalten, die wertenden Einblicke eines Autors/Erzählers sind). Aus der Situation heraus, dass der Text im fremdsprachlichen Klassenzimmer gelesen wird, ergibt sich eine Besonderheit in der Rezeption: der kulturkritische Metadiskurs, der imaginative Gegendiskurs sowie der reintegrative Interdiskurs des *Scarlet Letter* werden vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Bedingtheit gelesen, d.h. die drei Diskurse eines örtlich und zeitlich fremden gesellschaftlich-kulturellen Systems werden von eigenkulturellen Prozesshaftigkeiten und Bedingtheiten überlagert – und zwar je mehr, desto unerfahrener der Leser im Umgang mit literarischen Texten aus einer fremden Kultur ist. Durch die Projektion des Eigenen auf das Fremde erhält der Text bei der Interpretation zusätzliche Dimensionen, die im Hinblick auf die Erlangung von Interkultureller Kompetenz genutzt werden können.

Aber auch der umgekehrte Fall trifft zu: Der fremdsprachliche Text, der auf die fremde Kultur bezogen ist, wirkt auf die eigenkulturellen Werte und Sichtweisen der Schüler und Schülerinnen zurück. So treten mindestens zwei kulturelle Ökosysteme in direkten Austausch miteinander. Der Vergleich zwischen Eigenem und Fremden, der sich dadurch einstellt, ist ein wichtiges Anliegen der Forderungen einer Theorie der Interkulturellen Kompetenz. Wenn Schüler nun im Vergleich von Eigenem und Fremdem verschiedene Sichtweisen aushandeln, was auch teilweise eine Übernahme fremdkultureller Sichtweisen bedeutet, dann werden sie zu kreativen Aktanten kultureller Evolution – und zwar der eigen- wie der fremdkulturellen Evolution. Da authentische fremdsprachliche Texte im Fremdsprachenunterricht gelesen werden, geschieht die Rezeption der drei Diskurse der ökologischen Funktionstrias in einer gewissen positiven Distanz, die beim Lesen muttersprachlicher Texte nicht gegeben ist.

Zusammen mit dem weiter oben Erläuterten ergibt sich folgende Situation beim Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte: Wie auch beim Lesen muttersprachlicher Texte durchleben die Schülerinnen und Schüler bei der Rezeption des fremdsprachlichen Textes alle drei Diskursebenen (wobei die Intensität zu einem sehr großen Teil davon abhängt, ob und wie sehr sie sich für das Werk begeistern können). Gleichzeitig erleben die LeserInnen die dargestellte fiktionale Welt eines fremdsprachlichen Textes aber aus einer Distanz heraus, die beim muttersprachlichen Lesen fehlt. Die Gründe für diese Distanz liegen zum einen in dem anderen, vom Text verschiedenen kulturellen Hintergrund des Lesers und zum anderen in der fremden Sprache, in der der Text präsentiert wird. So wird es möglich, die dargestellte fremdkulturelle Fiktion einerseits emotional zu durchleben,

andererseits aber transportierte fremdkulturelle Werte und Phänomene aus der Distanz des eigenen kulturellen Bedingtheit heraus kognitiv zu reflektieren. Eine solche Reflexion geschieht durch den Vergleich kultureller Phänomene, Werte und Sichtweisen, mit denen die Schüler bereits vertraut sind, mit solchen, die im Text neu vorgestellt werden. Da dieses Vorgehen in einem weiteren Schritt auch die Relativierung eigener kulturell bedingter Einsichten, Werte etc. bedeutet, hat der fremdsprachliche Leseprozess in diesem Punkt gegenüber dem muttersprachlichen Leseprozess einen entscheidenden Vorteil.

So werden im Kennenlernen von und in der Reaktion auf die fiktiven persönlichen Geschichten aus fremdkultureller Umgebung, die die Rezeption eines fremdsprachlichen literarischen Text ermöglicht, die drei ursprünglich fremdkulturellen Diskurse literarischer Texte zu eigenkulturellen Diskursen der SchülerInnen. Das fremdsprachige Klassenzimmer wird zu einem dritten, oder, mit Bezug auf Hallet, zu einem hybriden Raum der Kulturbeggnung (vgl. Kap. 4.5), der – von mehreren Kulturen umrahmt – einen neutralen Ort der Kulturbeggnung darstellt, an dem die Lerner nicht Gefahr laufen durch kulturelle Missverständnisse sozial sanktioniert zu werden. Für die ersten interkulturellen Lernerfahrungen ist solch ein geschützter Kulturbeggnungsort eine wichtige Voraussetzung.

In der Folge der Bemühungen um Sinngestaltung während des fremdsprachlichen Leseprozesses werden die Lerner zur ersten Orientierung auf schon vorhandene Stereotype und ethnozentrische Vorstellungen zurückgreifen; auch neue Stereotype werden sie ausbilden. Das ist ein erster notwendiger Schritt hin zur Interkulturellen Kompetenz. Allerdings darf man es im Klassenzimmer nicht bei dieser ersten Stereotypenbestätigung und -neubildung belassen. Der fremdsprachige Literaturunterricht ist dazu da, auf die noch naiven Vorstellungen über das Eigene und das Andere aufzubauen und so eine breitere Basis für die Ausbildung einer Interkulturellen Kompetenz zu schaffen. Gemeinsam sollte dabei im Unterricht das Ziel verfolgt werden, verschiedene kulturelle und soziale Identitäten in Bezug zueinander zu setzen und gleichzeitig die Rolle des subjektiven Bewertens bei der Konstruktion von Welt zu thematisieren. Dabei bezieht ein Literaturunterricht, der sich an der Literatur- und Kulturökologie orientiert, so viele kulturelle Diskurse wie möglich mit ein. Die ganzheitliche Betrachtung, die Literatur- und Kulturökologie von Kultur leisten und der im Unterricht durch die Herausarbeitung der Bezüge zu den verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen in einem fremdsprachlichen Werk entsprochen werden kann, erlaubt ein tieferes Verständnis fremder Kultursysteme. Beispielsweise können im Unterricht Werke auf ihre Bezüge zum historischen,

wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und/oder religiösen Gesellschaftsdiskurs hin gelesen werden, wodurch die SchülerInnen auch Einblick in die generelle Funktionsweise von Kultursystemen und in die Möglichkeiten der Kulturevolution, die Kunst zu leisten vermag, bekommen. Je tiefer die Einsichten in ähnliche, verschiedenartige und voneinander abhängige Funktionsweisen eigen- und fremdkultureller Systeme sind, desto näher kommt man im fremdsprachigen Literaturunterricht dem Abbau ethnozentrischer Gedanken.

Da die Basis der Kulturbetrachtung wie sie die *Literatur als kulturelle Ökologie* und die Kulturökologie leisten, eine Mischung echter kultureller Realität und konstruierter kultureller Realität bildet, sind auch literarische Texte als kulturelle Erscheinungsformen auf zweifache Weise zu definieren: einmal als Ausdruck real existierender Gesellschaft und Welt, gleichzeitig aber auch als ein Mittel kultureller und gesellschaftlicher Konstruktion. Unter dieser Prämisse einen literarischen Text im Unterricht zu lesen, hilft den Schülern aufzuzeigen, dass wir eine gesellschaftlich-kulturelle Welt selbstverständlich annehmen müssen und dass diese auch in literarischen Werken beschrieben wird; aber auch, dass Literatur und Kunst diese erst schaffen. Für die unterrichtliche Diskussion der Frage nach dem Verhältnis von Konstruktion und Wirklichkeit textuell dargestellter Welt bietet sich sicherlich auch ein Vergleich zwischen literarischen und nichtliterarischen (expositorischen) Texten an, was weiterführend zu einer allgemeineren Thematisierung konstruktiver Kräfte in der Wahrnehmung eigen- und fremdkultureller Umgebungen überleiten kann. Dabei sollte es dann nicht nur um künstlerisch konstruierende Kräfte literarischer Texte gehen, sondern auch um jene, die in der Alltagskommunikation wirken.

8.3.2 Die kulturellen Diskurssphären literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht nach Hallet

Der angedeutete Einbezug eigenkultureller, fremdkultureller und transkultureller Bedingtheiten im fremdsprachigen Literaturunterricht findet auch Anklang in einer von Wolfgang Hallet vorgeschlagenen dreistufigen Einteilung der im Fremdsprachenunterricht zu lesenden Texte. Er ordnet dazu literarische wie nicht-literarische Texte drei Kultursphären zu, die er als *eigenkulturelle Diskurssphäre*, als *zielkulturelle Diskurssphäre* und als *transkulturelle Diskurssphäre* bezeichnet und die Perspektivenübernahme und Fremdverstehen unter jeweils etwas anderen Vorzeichen trainieren. (vgl. Hallet 2002: 42-53)

8.3.2.1 Die eigenkulturelle Diskurssphäre

Mit der Aufstellung der eigenkulturellen Diskurssphären entspricht Hallet der Forderung des Interkulturellen Lernens nach der Besinnung auf die eigene Kultur und auf die eigene kulturelle Bedingtheit, ohne die es im Unterricht weder zu „interkulturellen Aushandlungsvorgängen“, noch zu „identitätsbildenden Prozessen“ oder „Perspektivenwechsel“ kommen kann. (vgl. Hallet 2002: 43) Daher ist es ganz richtig, wenn darauf hingewiesen wird, dass es „[d]idaktisch entscheidend ist, dass dieser eigenkulturelle Bereich eine eigene textuelle und diskursive Dimension im Fremdsprachenunterricht erhält“ (Hallet 2002: 43).

Eine fremdsprachliche bzw. fremdkulturelle Beschreibung von Prozessen und Vorgängen der schülereigenen Kultur kann zu einem wertvollen Vergleich zwischen eigenkulturellen und fremdkulturellen Wertesystemen führen. Hallet beschreibt die Repräsentation eigenkultureller Bedingtheit durch Texte auf dieser Ebene des Fremdsprachenunterrichts – zunächst nur für nicht-literarische Texte – folgendermaßen:

Da es sich um Fremdsprachenunterricht handelt, kann [das] weite eigenkulturelle Feld zwar gelegentlich auch durch muttersprachliche Texte repräsentiert werden, die in der Zielsprache verarbeitet werden [...]; in der Regel aber geschieht dies entweder durch fremdkulturelle Texte über die Eigenkultur (z.B. einen amerikanischen Zeitungsartikel über politische Vorgänge in Deutschland) oder durch fremdsprachliche Texte aus der Eigenkultur (z.B. durch englischsprachige Presseverlautbarungen eines deutschen Ministeriums). (Hallet 2002: 43)

Aber auch im Umgang mit fiktionalen Texten lässt sich die eigenkulturelle Diskurssphäre des Fremdsprachenunterrichts gestalten. So kann man mit den Lernern deutsche Übersetzungen fremdsprachiger Werke und fremdsprachige Übersetzungen deutschsprachiger Werke aus verschiedenen Epochen vor dem Hintergrund des im Übersetzungsprozess stattfindenden Transports fremdkultureller Werte, Einstellungen und Weltansichten vergleichen. Der ganze Literaturbetrieb bietet Möglichkeiten des Kulturvergleichs in der eigenkulturellen Diskurssphäre, so beispielsweise die Behandlung englischsprachiger Beschreibungen und Kritiken zu deutschen Filmen im Vergleich zu deutschen Kritiken zu englischen Filmen, Berichte über die Stars und Sternchen aus Hollywood und Deutschland, englischsprachige Trailer zu deutschen Filmen, englische Theaterprogramme zu deutschen Stücken usw. Die Konfrontation der SchülerInnen mit solchen Texten – den nichtliterarischen wie den literarischen – rückt ihnen idealerweise eigenkulturell und fremdkulturell bedingte Interpretationsschemata und Stereotypenbildungen etwas näher vor Augen. Dies beginnt bei der Betrachtung der Unterschiede in der Gestaltung von Theaterprogrammen, Theaterinszenierungen, Fernsehzeitschriften, im weitesten Sinne kulturellen Fernsehformaten, Radioprogrammen, Buchpräsentationen, Buchläden, öffentliche Verlagsarbeit usw.

8.3.2.2 Die zielkulturelle Diskurssphäre

Im Gegensatz zu den Texten der eigenkulturellen Diskurssphäre, zeichnen sich jene, die Hallet zur zielkulturellen Diskurssphäre zählt, durch ihren speziell zielkulturellen Inhalt aus. Texte diesen Typs entsprechen oftmals den „klassischen“ Forderungen des Englischunterrichts nach landeskundlicher Bildung und „repräsentier[en] [...] damit – dichotomisch gedacht – das *Fremde*“ (Hallet 2002: 44). Allerdings, so räumt Hallet ein, erwächst daraus die Notwendigkeit, das Fremde nicht zu pauschalisieren. Es ist demnach unerlässlich,

[...] noch einmal daran zu erinnern, dass die fremdsprachigen Texte im Unterricht selbstverständlich und tatsächlich eine Vielzahl von fremden Kulturen repräsentieren (müssen) [...], die mehr oder weniger eng verwandt sind und die letztlich vor allem durch das gemeinsame Band der Zielsprache zusammen gehalten werden. (Hallet 2002: 44)

Das unterstreicht die Tatsache, dass im Englischunterricht genauso Texte von englischen wie von amerikanischen, australischen, schottischen und kanadischen,

aber auch von indischen, maltesischen etc. Autoren gelesen werden sollten. Ein solches Vorgehen bringt Schüler nicht nur in Berührung mit vielen verschiedenen fremdsprachigen literarischen Kulturen, sondern zeigt ihnen wiederum die Relativität kulturell bedingter Sicht- und Lebensweisen und erhöht die Akzeptanz kultureller Diversität. Wie wichtig gerade der letzte Punkt ist, wurde aus kulturökologischer, literaturökologischer, sprachpolitischer, ökolinguistischer und didaktischer Sicht bereits beleuchtet.

8.3.2.3 Die transkulturelle Diskurssphäre

Schließlich sei noch auf die Texte aus dem Bereich der transkulturellen Diskurssphäre hingewiesen. Hierher gehören Texte, die weder dem einen noch dem anderen Kulturraum direkt zuzuordnen sind. Sie thematisieren zumeist kulturübergreifende Fragestellungen und regen zu einer Auseinandersetzung mit Themen wie der „Globalisierung von gesellschaftlichen, ökonomischen, technologischen und ökologischen Entwicklungen, die weltweite Kommunikation darüber sowie Internationalisierung von Forschung, Wissenschaft und Technologie“ an. (vgl. Hallet 2002: 45) Mit dieser Diskurssphäre behandelt der Fremdsprachenunterricht eine bestimmte „gesellschaftliche“ Verwendungsweise der Sprache Englisch, der wir alltäglich in wissenschaftlichen, technologischen und politischen Kontexten begegnen. Es handelt sich dabei um eine Sonderform des Englischen, die ihren kulturellen Implikationen, Konnotationen und Assoziationen teilweise entkleidet ist. Das Englische fungiert hier als neutrales Verständigungsmittel zwischen Vertretern der unterschiedlichsten Muttersprachen, um in Austausch über verschiedene globale, kulturübergreifende Themen treten zu können. Hier begegnen die SchülerInnen dem Englischen sozusagen in ihrer Reinform als *lingua franca*.²⁰ Hallet bemerkt ganz richtig,

dass eine fremdsprachliche Textdidaktik diese eigenständige diskursive Sphäre des Englischen nicht außer acht lassen darf. Ohne sie können Fragen und Vorgänge von globaler oder transkultureller Bedeutung, aber z.B. auch solche auf europäischer Ebene keinen Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden; wichtige Felder gesellschaftlichen Handelns und individueller Orientierung (z.B. Politik, Technik, Sport), auf denen international agierende Repräsentanten, Institutionen, Verbände und Kooperationen in dieser globalen

²⁰ Mit der Textebene der transkulturellen Diskurssphäre und der damit einhergehenden Problematik des Englischen als *lingua franca* wird auch eine Brücke zwischen Literaturunterricht und einem sprachökologischen Englischunterricht geschlagen. Zur Rolle des Englischen als *lingua franca* vgl. weiterhin auch die Kapitel „Weltsprache Englisch: einige fachdidaktische Überlegungen“ und „Ökolinguistische Überlegungen zur Fremdsprachendidaktik“.

Verkehrssprache kommunizieren, müssten im Fremdsprachenunterricht unbeachtet bleiben. Anders ausgedrückt: Die Beschäftigung mit international geführten Diskursen, z.B. über *global warming*, *UN peace keeping missions* und den *Holocaust*, oder kulturvergleichende Fragestellungen lassen sich im Fremdsprachenunterricht nicht mit dem Verweis auf eine Zielsprachenkultur legitimieren, sondern nur unter Hinweis auf diese dritte, transkulturelle Sphäre [...] (Hallet 2002: 46)

Wie hier anklingt, spielen die Texte, die Hallet unter dieser Diskurssphäre zusammenfasst, mit Themen wie Globalisierung, ökologischer Entwicklung, Internationalisierung von Forschung, Wissenschaft und Technologie usw., auch eine interessante Rolle vor dem Hintergrund weiterer kulturökologischer Überlegungen. Internationalisierungen aller Art sowie die Folgen globaler Entwicklungen für Sprachen und Kulturen sowie allgemeine gesellschaftliche Vernetzungen und Prozessstrukturen sind Grundthemen aller kulturökologischen Fragestellungen: Von daher sind Hallets Ausführungen zur transkulturellen Diskurssphäre ganz offensichtlich mit der Kultur- und Literaturökologie verwandt.

8.3.2.4 Verortung der Diskurssphären im Fremdsprachenunterricht

Bezüglich methodischer Fragestellungen zum Einsatz und zur Reihenfolge der drei Diskursebenen im Englischunterricht schlägt Hallet verschiedene mögliche Textkonstellationen und -abfolgen vor, die hier kurz wiedergegeben werden:

- Eine und die vielleicht pragmatischste Möglichkeit besteht laut Hallet darin, die drei unterschiedlichen Sphären anhand *eines* Textes abzuhandeln. Die drei kulturellen Dimensionen können dabei „im Text explizit angesprochen werden oder über einen Transfervorgang in den Unterricht eingebracht werden, z.B. durch die Aufgabe, einen Vergleich mit Deutschland oder anderen Ländern anzustellen“ (Hallet 2002: 53).
- Bei der Behandlung der drei Diskursebenen in voneinander getrennten Texten rät Hallet zu einer Kombination von Texten, die darauf ausgerichtet ist, „dass sie ein Phänomen, z.B. das Problem Rassismus, in einer der Zielkulturen (II), aber auch in der Gesellschaft der Lerner (I) und in anderen Gesellschaften (z.B. in anderen Ländern Europas, III) repräsentier[t]“ (Hallet 2002: 53)²¹.

²¹ Die römischen Ziffern I, II und III bezeichnen die eigenkulturelle, die fremdkulturelle und die transkulturellen Diskurssphären.

- Als eine weitere Möglichkeit schlägt Hallet ein „curriculare[s] und sukzessive[s]“ Vorgehen vor, indem Themen und Texte so gewählt werden, „dass sie schwerpunktmäßig einer der drei Diskurssphären zugeordnet sind“ (Hallet 2002: 53).
- Und schließlich teilt Hallet den Unterricht in Unterrichtseinheiten ein, die nacheinander die drei Diskurssphären repräsentieren, z.B. „eine Unterrichtseinheit zum amerikanischen Präsidentschaftswahlkampf (II), eine Unterrichtseinheit ‚Going places – A Guide for young people in town‘ (I) und eine Einheit zum Problem des Dopings im internationalen Leistungssport (III)“ (Hallet 2002: 53).

Mir scheint Hallets Einteilung von im Unterricht zu behandelnden Texten in die drei Diskurssphären brauchbar, da bei einer zielsprachigen und zielkulturellen Ausrichtung des Englischunterrichts in der zielsprachlichen Diskurssphäre gleichzeitig der eigenkulturellen Bedingtheit in einer eigenen Diskursphase viel Platz eingeräumt wird. Schließlich bildet dies eine nötige Voraussetzung für das Fremdverstehen. Des Weiteren wird durch die dritte Diskurssphäre nicht nur im Sprach-, sondern auch im Literaturunterricht an den Bereich des Gebrauchs der englischen Sprache in unserer Gesellschaft gedacht, was eine Diskussion ihrer Verwendung als *lingua franca* in verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen wie Sport, Politik, Wissenschaft und Technik, Unterhaltung, Wirtschaft usw. beinhaltet.

Durch die Betonung des „wechselseitige[n] Zusammenspiel[s]“ von „Texten und Diskursen aus verschiedenen kulturellen Sphären“ im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hallet 2002: 54) finden sich Bezugspunkte zu kultur- bzw. literaturökologischen Überlegungen. Da Texte stets Repräsentationen ihrer Kulturen sind oder, wie Hallet es formuliert, „kulturelle Manifestationen“ (Hallet 2002: 54) darstellen, findet im Fremdsprachenunterricht durch den Einbezug der drei beschriebenen Diskurssphären ein vielfältiges Wechsel- und Zusammenspiel der Kulturen statt. Dabei werden bestehende kulturelle Grenzen überschritten, eingerissen, neu konstruiert usw., d.h. Kulturvermittlung und Kulturbegegnung im Fremdsprachenunterricht befinden sich in einem ständigen Fluss. Damit wird der Vernetztheit aller Phänomene und Diskurse sowohl auf einer intrakulturellen als auch einer interkulturellen und transkulturellen Ebene begegnet – und zwar auf kreative Art und Weise, die idealiter zu einer Relativierung der eigenkulturell bedingten Wertvorstellungen und Weltansichten der SchülerInnen und damit zur Vermeidung

kulturellen Stillstands führt. Des Weiteren ermöglicht ein Englischunterricht, in dem kulturelle Ökosysteme in prozesshaften Austausch miteinander treten, „den Lernenden in einem dialogischen, interaktiven Prozess die Konstruktion kultureller Bedeutung und damit neue Orientierung und kulturelle Identität“ (Hallet 2002: 54). Das verdeutlicht abermals

[...] die Relativität kultureller Wahrnehmungen, Vorstellungen und Äußerungen, die interkulturell nur wirksam werden können in einem [unterrichtlichen] ‚Überlappungsraum‘. Gleichzeitig vermeidet es die einfache Dichotomie von Eigenem und Fremdem, indem es die Verflüssigung der kulturellen Grenzen unterstellt und darüber hinaus mit der Diskurssphäre III eine kulturverbindende Dimension vorsieht. (Hallet 2002: 54)

Die Verflüssigung von Grenzen zwischen kulturellen Ökosystemen, die Aufhebung der Dichotomie zwischen Eigenem und Fremden und die damit einhergehende Relativierung der eigenen kulturell bedingten Weltsicht sind auch kultur- bzw. literaturökologische Forderungen. Somit betritt Hallet mit folgender Bemerkung nicht nur literaturdidaktisches, sondern auch literatur- und kulturökologisches Terrain:

Da jede zielsprachliche Kultur [...] zahlreiche und verschiedene Ausgänge [...] zu anderen, ihr selbst fremden Kulturen und Subkulturen aufweist [...], ist Interpretationsoffenheit in verschiedene andere kulturelle Kontexte hinein möglich, gedacht als ein vielfach vermitteltes und reziprokes interkulturelles Spiel der Kulturen in Gestalt von Texten, an dem auch der Fremdsprachenunterricht teilhat. Dieses Verständnis von Interkulturalität erlaubt [...] die Aufgabe der mit dem Interkulturalitätskonzept nicht selten verbundenen Dichotomierungen von Fremdem und Eigenem sowie eines herkunftsbezogenen Kulturbegriffs zugunsten eines diskursiven, prozesshaften und reziproken Konzeptes interkulturellen Austauschs [...]. (Hallet 2002: 35)

8.3.3 Die Konstruktion kultureller Wirklichkeit vor dem Hintergrund der Interkulturellen Kompetenz und der Literatur-/Kulturökologie

Wie bereits im Kapitel „Perspektivenübernahme, Fremdverstehen und Literaturökologie“ angedeutet wurde, haben sowohl die didaktischen Dimensionen Perspektivenwechsel und Fremdverstehen sowie die literaturtheoretische Dimension der Literaturökologie mit den konstruierenden Kräften des Gehirns zu tun. An dieser Stelle möchte ich näher auf den für die Fremdsprachendidaktik wichtigen Begriff der Konstruktion eingehen, womit ein weiterer Aspekt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts erläutert wird. Wie in gewohnter Weise wird nach der Klärung der Begrifflichkeiten wieder der Bezug zu literatur- und kulturökologischen Überlegungen hergestellt.

8.3.3.1 Der Konstruktionsbegriff

Der Begriff der Konstruktion findet in der Psychologie, in der Pädagogik sowie in den Geistes- und Sozialwissenschaften breite Anwendung. Das hat damit zu tun, dass Verstehensprozesse und Erkenntnisvorgänge i.d.R. eng mit den konstruierenden Vorgängen des menschlichen Geistes in Verbindung gebracht werden. So wird, ausgehend von erkenntnistheoretischen Überlegungen der verschiedenen philosophischen Schulen, menschliche Erkenntnis als Konstruktionsprozess beschrieben. Zum Beispiel

[wird in] der Wahrnehmungspsychologie [...] die Perzeption als konstruktiver Prozess verstanden; in der Sprachpsychologie wird das sprachliche Verstehen als konstruktive Operation modelliert; und in der Textlinguistik werden sprachliche Interaktionen – zwischen Sprecher und Hörer, aber auch zwischen Leser und Text – als Prozesse des Konstruierens von Bedeutung gesehen. In der Lernpsychologie werden Lernprozesse als Konstruktionsprozesse definiert und die kognitive Wissenschaft, die sich die Erklärung des menschlichen Erkennens und Denkens zum Ziel gesetzt hat, benutzt den Begriff der Konstruktion, um einen gemeinsamen Nenner für die Fülle von mentalen Operationen zu haben, die die Prozesshaftigkeit der menschlichen Kognition charakterisieren. (Wolff in FLuL 29 (2000): 93)

Die in dieser Textstelle anklingende große, wissenschaftsübergreifende Bandbreite an Verwendungsmöglichkeiten des Terminus „Konstruktion“ macht eine genaue Begriffsbestimmung schwierig. Daher sollen im Folgenden ausgehend von einigen kurzen Anmerkungen zur Herkunft des Konstruktionsbegriffs lediglich *einige* Verwendungsbeispiele und Implikationen des Begriffs etwas genauer ins Auge gefasst werden.

Der Konstruktionsgedanke [...] hat eine lange Tradition. Kurz zu erwähnen, weil für das Verständnis des Konstruktivismus relevant, sind [...] folgende Positionen: 1. die mathematische Schule des Eudoxos, in der kritisch gegen die philosophische Schule Platons geltend gemacht wurde, dass die Existenz eines mathematischen Gegenstandes allererst in der Konstruktion entsteht und nicht im Sinne der Platoniker sozusagen ‚immer schon‘ gegeben ist; 2. die Position Euklids, der, wie in der Neuzeit [...] dann 3. Kant, die Auffassung vertrat, dass für die Existenz eines mathematischen Gebildes dessen Konstruktion erforderlich ist. (Handwörterbuch Philosophie 2003: 425)

Schematisierend nennt Wolff drei psychologisch-philosophische Ansätze des im 20. Jahrhundert aufblühenden Konstruktivismus, die im Hinblick auf diese Arbeit von Bedeutung sind: den „epistemologischen Konstruktivismus Piagets und seiner Schule, [die] erkenntnistheoretische [...] Schule des radikalen Konstruktivismus und eine [...] lerntheoretische [...] Strömung, die sich aus den Ideen Piagets und des radikalen Konstruktivismus speist.“ (Wolff in in FLuL 29 (2000): 97) Allen Ansätzen ist die Vorstellung gemein, dass die Aufnahme und Verarbeitung von Information aus

der objektiven Umwelt zu einer subjektiven Repräsentation ihrer im Geiste des Subjekts führt. Allerdings unterscheiden sich die Ansätze in der Bedeutung, die sie dem Konstruktionsprozess für das Weltverstehen beimessen und – damit verknüpft – welche Rolle sie dem bereits bestehenden Wissen gegenüber der externen Umwelt zuschreiben. Damit zur Erklärung des Ansatzes Piagets und der lerntheoretischen Strömung des Konstruktivismus.

Bei Piaget sind es die beiden globalen Prozesse der Assimilation und der Akkomodation, welche die Konstruktion der Wirklichkeit leisten. Assimilationsprozesse bewirken, dass neue Umweltinformationen in die bereits vorhandenen kognitiven Strukturen integriert werden, Akkomodationsprozesse passen die vorhandenen kognitiven Strukturen den neu gewonnenen Informationen an. Piaget nennt den diesen Konstruktionsprozessen unterliegenden Mechanismus der Selbststeuerung *Äquilibration*. [...] In seinem Verständnis der Konstruktion von Wirklichkeit steht Piaget dem kognitionswissenschaftlichen Ansatz nahe [...]. Den Informationen der Wirklichkeit wird große Bedeutung beigemessen, sie werden jedoch durch Konstruktionsprozesse transformiert und gewinnen als Wissensstrukturen im menschlichen Geist eine andere Qualität. Erkenntnisgewinnung ist ein Prozess, bei dem bereits vorhandenes Wissen und eingehende Informationen den gleichen Stellenwert haben. (Wolff in FLuL 29 (2000): 97)

Man kann wohl davon ausgehen, dass bei den Vorgängen des Perspektivenwechsels und des Fremdverstehens im Fremdsprachenunterricht Assimilations- und Akkomodationsprozesse, wie sie von Piaget angenommen werden, eine bedeutende Rolle spielen. Bei der Begegnung mit dem Fremden – sei es in Form eines literarischen Textes oder in Form einer realen interkulturellen Situation – werden Schüler einerseits neue kulturelle Informationen in ihre bereits bestehenden Wissensstrukturen aufnehmen, andererseits werden sie bereits bestehende kognitive Muster neu strukturieren. Auch wenn die Bezeichnungen *Assimilation* und *Akkomodation* für diese Prozesse in der Fremdsprachendidaktik untypisch sind, treffen die Begriffe die Vorgänge, die oben bereits im Zusammenhang mit Perspektivenwechsel und Stereotypenbildung beschrieben wurden, ziemlich genau.

Die lerntheoretische Schule des Konstruktivismus, der dritte von Wolff genannte konstruktivistische Ansatz, lenkt den Blick – wie es die Bezeichnung vermuten lässt – auf lerntheoretische Einsichten. Ein Grund, warum dieser Ansatz für weitere fachdidaktische Überlegungen nicht uninteressant ist. In aller Kürze nennt Wolff die Kernaussagen:

[H]eute [spricht man] auch von einer lerntheoretischen Schule des Konstruktivismus [...], obwohl die konstruktivistischen Denker Erkenntnistheoretiker und keine Lerntheoretiker sind. Im Mittelpunkt der lerntheoretischen Überlegungen steht die These, dass auch alle

Lernvorgänge Konstruktionsprozesse sind, die durch die Prinzipien der Selbstorganisation und der Eigenverantwortlichkeit gekennzeichnet sind, d.h. auch Lernen ist nur dann erfolgreich, wenn der Lernende es selbstständig zu organisieren in der Lage ist und wenn er die Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt. Als besonders wichtig wird angesehen, dass Lernprozesse in eine möglichst reiche Lernumgebung eingebettet werden und für eine reiche soziale Interaktion beim Lernen Sorge getragen wird. Lernende müssen vor dem Hintergrund einer reichen Lernumgebung explorative Hypothesen bilden und ihre Lernergebnisse in der sozialen Interaktion erproben, d.h. sie müssen Hypothesen testen können. (Wolff in in FLuL 29 (2000):98)

Es wurde bereits angedeutet, dass die beim Fremdverstehen ablaufenden Prozesse durchaus mit den Assimilations- und Akkomodationsprozessen vergleichbar sind, die Piaget laut Wolff für die Konstruktion von Wirklichkeit verantwortlich macht: Durch die Begegnung mit dem Fremden nehmen die Lerner neue Reize auf, betten sie in bereits bestehende kognitive Strukturen ein und verändern dabei gleichzeitig schon bestehende Muster. Fremdverstehen ist damit ein Lernprozess, der, wie alle Lernprozesse einen konstruktiven Charakter aufweist. Ersichtlich werden konstruktivistische Vorgänge beispielsweise an der Ausbildung neuer und der Veränderung bereits bestehender Auto- und Heterostereotype durch die Begegnung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht. Dass solche selbstständig und eigenverantwortlich erlangten „Lernergebnisse“ am besten in einem möglichst abwechslungsreichen sozialen Umfeld präsentiert, getestet, validiert und evtl. auch wieder umgeändert werden, versteht sich – beinahe – von selbst, denn gerade für den Fremdsprachenunterricht scheint das Lernen und Erproben des Gelernten in der Gruppe konstitutiv.

Schließlich soll auch auf den radikalen Konstruktivismus etwas genauer eingegangen werden, der der außersubjektiven Realität im Gegensatz zu den beiden bisher beschriebenen Ansätzen den geringsten Stellenwert beimisst:

Zwar setzen radikale Konstruktivisten (allerdings eher implizit) voraus, dass es eine Wirklichkeit gibt und dass wir in der Lage sind, die aus dieser Wirklichkeit aufgenommenen Reize als identisch oder nicht identisch zu interpretieren und wiederzuerkennen. Die Zuordnung dieser physikalischen Reize zu Bedeutungen wird aber erst in unserem Geist geleistet. Die Wirklichkeit als Chaos von Reizkonfigurationen wird erst von uns selbst zu der Welt gemacht, die wir als die unsere begreifen. Jeder Mensch konstruiert sich seine eigene individuelle Welt. Dies bedeutet, dass der Einfluss dieser Wirklichkeit auf die Konstruktion von Welt (und Wissen) sehr viel geringer ist als im epistemologischen Konstruktivismus von Piaget. Wirklichkeit und Wissen über die Wirklichkeit werden als verschieden gesehen, eine Interaktion mit der Wirklichkeit findet nicht statt. Auch die radikalen Konstruktivisten stellen Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit bei der Konstruktion von Welt heraus, sie verweisen aber auch darauf, dass Wissenskonstruktionen im Austausch mit anderen validiert werden müssen, weil nur so die unterschiedlichen individuellen Welten gegeneinander abgeglichen werden können und zu einer Welt werden, in der das Zusammenleben der Einzelnen gewährleistet ist. (Wolff in FLuL 29 (2000): 97-98)

Schnell wird deutlich, dass die Vorstellungen des radikalen Konstruktivismus für unsere Zwecke zu weitreichend sind: Ginge man davon aus, dass jeder sein individuelles, selbst zurecht gelegte Bild von der Welt in sich trüge, dann würde die Existenz einer Realität – eigenkulturell oder fremdkulturell – außerhalb unserer Köpfe hinfällig. Für die Durchführung von Unterricht, der größtenteils auf der Annahme einer real existierenden, objektiven Realität fußen muss, ist das eine völlig unbrauchbare Vorstellung.

Auch Lothar Bredella, der sich sehr kritisch gegenüber allen radikal-konstruktivistischen Ansätzen in der Fachdidaktik äußert, formuliert ähnliche Gedanken:

Aus den Grundannahmen über das semantisch geschlossene Gehirn und die Unerkennbarkeit der Welt wird der Schluss gezogen, dass der Lerner autonom seine Welt erzeugt. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass nicht nur der Anspruch auf Erkenntnis, Wahrheit und Objektivität, sondern auch der des Lehrers als unmöglich abgewiesen wird. Damit wird auch die Didaktik abgeschafft. Wo jeder seine Welt autonom konstruiert, gibt es keine Gegenstände und Sachverhalte, die erkannt werden können. (Bredella in Bredella/Burwitz-Melzer 2004: 10-11)

Und weiter:

Eine Erkenntnistheorie, die bestreitet, dass der Anspruch auf Wahrheit und Erkenntnis möglich ist, verstrickt sich in performative Widersprüche, indem sie für sich in Anspruch nimmt, was sie gerade bestreitet. Der radikale Konstruktivist begründet die Unerkennbarkeit der Welt mit Erkenntnissen über einen der kompliziertesten Gegenstände in der Welt, nämlich den des Gehirns. Er behauptet, dass das Gehirn semantisch geschlossen sei, und erwartet von uns, dass wir diese Behauptung verstehen, was nur möglich ist, wenn unser Gehirn semantisch offen ist. Wäre es wirklich geschlossen, müsste er konsequenterweise schweigen. (Bredella in Bredella/Burwitz-Melzer 2004: 11)

8.3.3.2 Konstruktion, Kulturökologie und Fremdsprachenunterricht

Bei aller berechtigten Kritik am radikalen Konstruktivismus; man muss ihm zugutehalten, dass er die Frage nach der Existenz einer Wirklichkeit und deren Konstruktion in unseren Köpfen von allen konstruktivistischen Strömungen am eindringlichsten stellt. Er lehrt uns, die Realität, wie wir sie kennen, zu hinterfragen und zu prüfen, ob die uns scheinbar so bekannten und unverrückbaren „realen“ Phänomene wahr sind, oder sich wenigstens zum Teil als Konstrukte unserer Köpfe entlarven lassen. Da die Fähigkeit, solche Fragen stellen zu können, letztendlich auch eine Voraussetzung des Mündigwerdens bildet, ist der Konstruktivismus aus der Schule nicht wegzudenken. Allerdings, wie oben angeklungen, nicht in seiner

radikalen Form, sondern in den weniger radikalen Ausrichtungen. Vor dem Hintergrund der epistemologischen Strömung und der lerntheoretischen Schule des Konstruktivismus möchte ich an dieser Stelle auf einige Implikationen aufmerksam machen, die sich aus einer Kombination konstruktivistischer und kultur- bzw. literaturökologischer Überlegungen für den fremdsprachigen Literaturunterricht ergeben.

Wie bei der Definition von Kulturökologie bemerkt wurde, bedeutet die Anwendung ökologischer Überlegungen auf die Geisteswissenschaften die Untersuchung der komplexen Vernetzung der unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturell bedingten Diskurse. Dabei stehen der Mensch und sein Selbstbild im Mittelpunkt. Aus der kulturökologischen Theorie ergibt sich, dass der Mensch und seine kulturellen Ökosysteme einerseits durch die natürlichen Ökosysteme bestimmt werden, dass der Mensch andererseits durch seine kulturellen Ökosysteme und sein Selbstverständnis aber auch die natürlichen Ökosysteme formt. Das Herausarbeiten, das Lernen – letztendlich also die Konstruktion – der mannigfachen Verbindungen und Analogien zwischen kulturellen Diskursen und der menschlichen Umwelt, die gemeinsam im fremdsprachigen Literaturunterricht erfolgen kann, ist demnach von Bedeutung, um kulturelle Identitäten zu verstehen.

Literarische Texte verweisen einerseits kritisch auf eine kulturelle / gesellschaftliche Realität, auf die sie stets zurückbezogen sind – das zeigen die beiden Funktionen von Literatur, die Zapf als kulturkritischen Metadiskurs und imaginativen Gegendiskurs bezeichnet –, andererseits konstruieren und erneuern sie Kultur kreativ in einem Akt des reintegrativen Interdiskurses.²² Allerdings ist der kreative kulturelernerneuernde Prozess zu einem Großteil nur im Akt der Rezeption möglich. Das bedeutet, Lesen ist kreativ-konstruktives Handeln, so wie auch Lernen kreativ-konstruktives Handeln ist. Bei der Behandlung eines fremdsprachlichen Textes im Englischunterricht

- lernen die SchülerInnen die kulturkritischen Funktionen von Literatur kennen; gleichzeitig konstruieren sie diese aber auch im Akt des Lesens,
- lernen die SchülerInnen einen Ausschnitt aus der fremdkulturellen Realität kennen und erkennen mögliche Kritikpunkte,

²² Hierin offenbart sich eine deutliche Parallele zwischen der Kultur- bzw. der Literaturökologie und dem epistemologischen Konstruktivismus: nämlich in der Wertschätzung der Wirklichkeit, deren Informationen zwar durch konstruktive Prozesse „transformiert“ werden, aber die zunächst einmal als bestehend angenommen wird.

- lesen und konstruieren die SchülerInnen selbst in einem weiteren Schritt eine imaginäre Gegenwelt, die teilweise auf den Grundlagen des Textes basiert und teilweise durch ihre eigenen Kulturerfahrungen gesteuert ist,
- leisten die SchülerInnen gemeinsam eine kreativ-konstruktive Einbettung fremdkultureller Inhalte in das eigene Kultursystem,
- erneuern die SchülerInnen durch die Arbeit mit dem fremdkulturellen und fremdsprachlichen Text durch den Abgleich mit eigen- und fremdkulturellen Vorstellungen eine kreative Erneuerung beider Kulturbereiche. (Auch dieser Vorgang ist zu einem erheblichen Teil Konstruktion.)

Zapfs Überzeugung, dass die drei Funktionen von Literatur in die Texte hineingeschrieben sind, zeigt, dass er dem Leseprozess eine geringere konstruktive Kraft beimisst als andere Literaturwissenschaftler. Das heißt aber nicht, dass er dem Leser jegliche kreative Konstruktionsarbeit abspricht. Vielmehr steht für ihn ein literarischer Text *zwischen* der Konstruktion des Autors und der des Lesers. Für die fremdsprachige Literaturdidaktik bietet diese Sicht von Literatur Vorteile: Zum einen kann die Lehrkraft bei der Textauswahl davon ausgehen, dass sie sich (1) darauf verlassen kann, dass bestimmte kulturelle Inhalte, Werte, Einstellungen, die ein literarischer Text transportiert, in ihn hineingeschrieben sind und dass (2) diese fremdkulturellen Inhalte so den SchülerInnen durch die Arbeit mit dem fremdsprachlichen Text zugänglich werden. In diesem Sinne ist auch Hallets Bemerkung zu verstehen, wenn er schreibt, dass

[...] literarische Texte jenseits aller motivationalen oder sprachdidaktischen Überlegungen und jenseits jeweils spezifischer (und wechselnder) Inhalte und Themen ein kulturelles Wissen enthalten und vermitteln können, das auf enge Weise mit Alltagssituationen und der in diesen geforderten kulturellen Handlungsfähigkeit der Menschen verknüpft sind. (Hallet in Bredella/Hallet 2007: 33)

Er betont, dass spezifische kulturelle Informationen dabei nicht nur durch den Inhalt eines fremdsprachigen Textes transportiert werden, sondern auch durch seine Form. Er geht davon aus,

dass narrative, dramatische und poetische Formen selbst Muster und Strukturen der kulturellen Teilhabe bereitstellen und dass die Begegnung mit modellierten Wirklichkeiten in literarischen Texten und Formen zugleich die Erfahrung von Formen und Mustern kulturellen Handelns und damit der gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht. (Hallet in Bredella/Hallet 2007: 33)

Zum anderen ist davon auszugehen, dass die Lerner-Leser in einem *bottom-up*-Prozess die fremdkulturelle Information aus dem Text aufnehmen und sogleich an ihre sowohl schon existierenden fremdkulturellen als auch eigenkulturellen Erfahrungen anknüpfen. Dadurch erweitern sie durch das Lesen in einem Akt des kreativen kulturellen Handelns sowohl die eigene wie auch die fremde individuelle und interindividuelle Kultur.

Aber auch *top-down*-Prozesse spielen eine Rolle beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes. Schließlich wenden die SchülerInnen, schon in Ermangelung einer genauen Vorstellung vom Fremden, ihre eigenkulturellen Erfahrungen auf den fremdsprachlichen Text an. Dabei werden sie in einem ersten Schritt zum Großteil von gesellschaftlich und medial vermittelten Stereotypen ausgehen. Nimmt man einen literarischen Text als Text an, in den kulturelle Phänomene – zumindest teilweise – fest hineingeschrieben sind, bedeutet dies, dass jener helfen kann, solche Stereotype zu relativieren – sie gewissermaßen um- bzw. neu zu strukturieren und neu zu konstruieren.

Wie an anderer Stelle in dieser Arbeit schon ausführlich beschrieben, fördert der Literaturunterricht die Ausbildung einer allgemeinen narrativen Kompetenz. Diese kann ebenfalls vor dem Hintergrund des Konstruktionsbegriffs betrachtet werden: Durchschauen die jungen Leser, wie ein literarischer Text aufgebaut ist, wie die Geschichte, die er erzählt, konstruiert ist, dann lernen sie schließlich auch die Fähigkeit ihre eigenen Geschichten so zu konstruieren, dass sie für den Zuhörer nachvollziehbar werden. Unter der Voraussetzung einer sehr weiten Definition von Geschichte, wie ich sie an anderer Stelle bereits vorgenommen habe, bedeutet das schließlich, dass die SchülerInnen lernen, die Zusammenhänge ihrer eigenen Realität für sich und für andere nachvollziehbar zu gestalten. Hallet spricht literarischen Texten in diesem Zusammenhang eine „Erfahrungshaftigkeit“ zu,

deretwegen sie auf dem Weg des verstehenden Lesens an der Entwicklung grundlegender kultureller, also lebensweltlicher Fähigkeiten beteiligt sind. Verstehendes und interpretierendes Lesen evoziert genau jene Kognitivierungen, die auch bei der kognitiven Verarbeitung alltagsweltlicher Erfahrungen in der empirischen Welt wirksam sind. Man kann auch sagen: Narrative Texte wirken unmittelbar an den kognitiven Fähigkeiten mit, die für das kohärente und systematische (tiefenstrukturelle) Verstehen von ‚Welt‘ erforderlich sind. (Hallet in Bredella/Hallet 2007:37)

Gerade im Hinblick auf das Lesen fremdsprachiger Literatur sind die Worte Hallets bemerkenswert, weil im fremdsprachigen Literaturunterricht die eigenkulturelle Bedingtheit der SchülerInnen besonders deutlich wird. Mit der Annahme, dass Literatur eine Mischung zwischen der Reaktion auf die Realität und

der Konstruktion von Realität darstellt, ist das Lesen fremdsprachlicher Texte vor dem Hintergrund des Weltverständnisses der Schüler wertvoll. Denn so können die Kinder erfahren, dass ihre eigenkulturell bestimmte „kognitive Verarbeitung alltagsweltlicher Erfahrungen“ nur eine mögliche von vielen darstellt.

Wie wichtig narrative Fähigkeiten zur Strukturierung und Konstruktion der Umwelt der SchülerInnen ist, bestätigt die Vorstellung von der Kultur als Ökosystem des Menschen. Es ist dieses Ökosystem, das der Mensch braucht, um überleben zu können, das er einerseits konstruiert, aber andererseits als gegebene Realität hinnehmen muss, um es weiter verändern zu können. Erinnern wir uns an Bonners Vorstellung von der Kultur als die Weitergabe von Information durch Kommunikation und Handeln, dann wird deutlich wie dringend es ist, den SchülerInnen eine narrative Kompetenz zu vermitteln. Und wo könnte das besser geschehen als im Literaturunterricht, wo die kulturellen Ökosysteme beschrieben, kritisiert und neu gestaltet werden? So macht auch Hallet literaturökologische Zielvorstellungen zu zentralen Bildungszielen:

Tatsache ist [...], dass die Literatur sich geradezu modellhaft mit eben jenen Fragen beschäftigt, die als leitend für die Bestimmung von Bildungszielen gelten können. Wenn in der im Vorfeld der Bildungsstandards erstellten Bildungsexpertise postuliert wird, ‚dass Bildungsziele die Beziehungen von Individuen und Gesellschaft normieren‘ (Klieme et al. 2003: 63), so gilt auch, dass die Literatur genau diese Beziehungen und Normierungen thematisiert, problematisiert und kritisch befragt. Wenn Bildungsziele, wie es heißt, ‚Anspruch und Form der Vergesellschaftung und die Rolle der Subjekte‘ (ebd.) bestimmen, so ist die Literatur mit der Problematisierung genau dieser prekären Spannung zwischen Vergesellschaftung und individuellem Handeln beschäftigt. (Hallet in Bredella/Hallet 2007: 32)

Bei aller notwendigen Konstruktionsarbeit im fremdsprachigen Literaturunterricht muss den SchülerInnen aber auch aufgezeigt werden, dass Konstruktion stets den Charakter des Sekundären aufweist. Finkes schon mehrmals angeführte Metapher vom natürlichen Ökosystem See verdeutlicht dies: Aus Gründen der Kategorisierung von Welt ziehen wir die Grenze zwischen See und Ufer nachträglich. Dort, wo die Grenzen in einem natürlichen Ökosystem fließend sind, müssen wir klare Trennlinien schaffen, um uns in der Welt zurechtzufinden. Das gilt ebenso bei kulturellen Ökosystemen. Kulturgrenzen nehmen wir zunächst nicht wahr, wir erleben die Gesellschaft ganzheitlich. Das ist daran erkennbar, wie unvoreingenommen kleine Kinder auf Vertreter fremder Kulturen zugehen. Sie kennen die Vorurteile und Stereotype der Erwachsenen noch nicht; diese werden erst im Laufe der Erziehung gelernt und müssen dann später mühsam wieder abgebaut werden. Eine gewisse Kategorisierung im kulturellen Bereich scheint allerdings auch notwendig zu sein, um die Orientierung nicht zu verlieren. Durch den

Fremdsprachenunterricht, mithin durch den fremdsprachlichen Literaturunterricht, werden alte konstruierte Kategorisierungsgrenzen wieder verflüssigt und neue gezogen. Das ist als ständiger Kreislauf aufzufassen. Dabei sind Texte im Literaturunterricht nicht nur ein Mittel, um solche Konstruktionen zu zeigen und aufzuheben. Die Texte selbst werden kategorisiert und schematisiert, literarische Grenzen gezogen und aufgehoben. So oszilliert letztendlich der gesamte Fremdsprachenunterricht zwischen ganzheitlicher Wahrnehmung und konstruierender Kategorisierung.

8.3.4 Alternative Ansätze im fremdsprachlichen Literaturunterricht und die Literatur als kulturelle Ökologie

Die Tatsache, dass kulturelle Grenzüberschreitungen und Grenzaushandlungen im Fremdsprachenunterricht stets mit der Vermittlung von Fremdverstehen und der Ausbildung von Empathievermögen und Perspektivenübernahme einhergehen, wurde nun schon von verschiedenen Seiten beleuchtet; auch die Frage, was der fremdsprachige Literaturunterricht hierbei für eine Rolle spielt. Nach den Ausführungen zu den Zusammenhängen zwischen Überlegungen zu Perspektivenwechsel, Fremdverstehen, Konstruktion kultureller Wirklichkeit und der Literatur- bzw. Kulturökologie, soll der Blick nun auf methodische Fragestellungen im Umgang mit fremdsprachlichen Texten gerichtet werden. Ich werde mein Augenmerk dabei v.a. auf verschiedene alternative und kreative Verfahren im fremdsprachigen Literaturunterricht richten. Eine Begründung – oder Begründungen – warum gerade die kreativen Verfahren in den Mittelpunkt rücken, wird bzw. werden im Verlaufe der Erläuterungen gegeben.

8.3.4.1 Beispiele kreativer Ansätze und ihre Vorteile für den fremdsprachigen Literaturunterricht

Kommt die Rede auf den kreativen oder alternativen Umgang mit Texten im Literaturunterricht, dann fällt meist der Begriff *Kreatives Schreiben*; dabei gibt es

eine Vielzahl weiterer kreativer Verfahren. Von denen sollen im Folgenden einige etwas genauer betrachtet werden.

Als erster Überblick über alternative/kreative Verfahren mit literarischen Texten dienen Kaspar Spinners Überlegungen zum kreativen Umgang mit Literatur im Muttersprachenunterricht.²³ Er erklärt:

Im Verlauf der letzten 20 Jahre ist der produktionsorientierte Ansatz in der Literaturdidaktik immer wichtiger geworden. Er bezeichnet einen Unterricht, in dem die Schüler nicht nur rezeptiv (hörend und lesend) und analysierend-interpretierend mit Literatur umgehen, sondern selbst gestaltend tätig werden, in dem sie Texte ergänzen, erweitern, umschreiben, zu ihnen malen, sie spielen u.ä. (Spinner 1999: 33)

Bevor ich auf einige von Spinner formulierte Vorteile kreativer Ansätze im muttersprachlichen Literaturunterricht und die Möglichkeit ihrer Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht zu sprechen komme, sei mir die Bemerkung gestattet, dass eine Anwendung kreativer Verfahren im Umgang mit literarischen Texten im fremdsprachigen Literaturunterricht einen wunderbaren Weg bietet, einige wichtige Zielformulierungen im Bereich der Kommunikativen und der Interkulturellen Kompetenz zu erfüllen. Denn immer wird dabei in der Fremdsprache gelesen, gehört, gesprochen und geschrieben – und zwar auf eine natürlichere Art als bei der „klassischen“ Textanalyse. Das sind Aspekte, die Spinner als Deutschdidaktiker in seiner Begründung kreativer/alternativer Methoden im Umgang mit Literatur nicht anspricht, sie sollten bei folgenden Ausführungen allerdings im Hinterkopf behalten werden. Vor allem auch vor dem Hintergrund weiterer Analysen.

Ein literarischer Text erschließt sich einerseits aus dem Sinn und den Bedeutungen, die in ihn hineingeschrieben sind, andererseits aus dem, was der Leser im Akt der Rezeption an Sinn und Bedeutung konstruiert. Laut Spinner können kreative / produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht positiv auf jene konstruierenden Sinnbildungsprozesse wirken. Wie, beschreibt er anhand eines Aufgabenbeispiels, nach dem Schüler Figurenportraits zu einem Drehbuch erstellen sollen:

[W]enn Schülerinnen und Schüler z.B. Figurenportraits für ein mögliches Drehbuch zu einem Roman entwerfen, dann sind sie dazu angehalten, ihre Vorstellungen von den Figuren zu konkretisieren. Eine solche Förderung der Vorstellungsfähigkeit erscheint bei den heutigen mediensozialisierten Kindern und Jugendlichen besonders dringlich. Film, Fernsehen, Video, Computerspiele liefern anschauliche Bilder, sodass die Vorstellungskraft viel weniger gefordert ist als bei einem geschriebenen Text. (Spinner 1999: 34)

²³ Spinner spricht nicht von alternativen, sondern von produktionsorientierten Ansätzen.

Es ist hier vielleicht kritisch anzumerken, dass es wenig schlüssig von Spinner ist, Schüler einerseits an einem Drehbuch arbeiten lassen zu wollen und andererseits das Medium Film zu verteufeln. Im Gegenteil: Nur wenn die SchülerInnen auf persönliche Erfahrungen mit filmischen Erzählverfahren zurückgreifen können, wird die Bearbeitung der Aufgabe, ein Drehbuch zu einem Text zu schreiben, überhaupt erst möglich. Und das bedeutet, man muss die Lerner eher dazu ermutigen, Filme zu sehen anstatt sie davon abzuhalten: Schließlich sollen sie sich ja für die Bearbeitung der Aufgabe genaue Vorstellungen zu filmischen Elementen wie *setting*, Licht, Stimmung, Charaktere, Zeitdarstellung, Begleitmusik, Kameraeinstellungen, Filmtechniken usw. machen können.

Da Filme, Fernsehen und Computerspiele längst mit ähnlich komplexen fiktiven Welten aufwarten können wie geschriebene Texte, sollte der Literaturunterricht – auch der fremdsprachige – darauf reagieren: Zum Beispiel, indem bestimmte genreabhängige Konventionen von Filmen, Fernsehsendungen und Computerspielen analysiert werden. Dies lässt sich mit einer kreativen Aufgabe wie dem Schreiben eines Drehbuchs gut verbinden. Auch das Ersinnen virtueller Welten und Handlungen ist möglich und für die Schülerinnen und Schüler interessant und motivierend. Gerade vor dem Hintergrund des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, wo es nicht immer leicht fällt, authentische und motivierende Sprechansätze zu schaffen, ist die Frage nach Schülermotivation eine bedeutende Frage. Insofern ist es von Vorteil, wenn man den SchülerInnen die Möglichkeit bietet, eigene Film- oder Computerspielerfahrungen in den Unterricht einzubringen. Man kann sicherlich darüber streiten, ob die Fiktionen, die Filme, Fernsehen und Computerspiele anbieten, viel einseitiger sind als literarische Fiktionen – es kommt wohl immer auf die jeweiligen Produktionen an. Fakt ist aber, dass sie fester Bestandteil des alltäglichen Lebens sind und einen bedeutenden Stellenwert in der Freizeitgestaltung vieler Jugendlicher einnehmen. Aus diesen Gründen muss Schule auf den Umgang mit diesen Medien vorbereiten und Film-, Fernseh- und Computerwelten müssen im Literaturunterricht genau so ihren Platz haben wie Bücher.

Als weiteren Vorteil für den Einsatz produktiver Verfahren im Umgang mit literarischen Texten im Unterricht führt Spinner an, dass sie denjenigen Schülerinnen und Schülern entgegenkämen, „die weniger begrifflich abstrakt, sondern mehr bildhaft und analog denken“ (Spinner 1999: 34). Seiner Meinung nach bekämen die Lerner so verstärkt die Möglichkeit „ihr Textverstehen in den Unterricht einzubringen“ (Spinner 1999: 34). Das ist sicherlich richtig und einen Videoclip zu einem Gedicht zu entwerfen, wie es Spinner als Beispiel anführt, ist ein motivierendes Verfahren,

um sich mit einem Text bildhaft-analog auseinanderzusetzen. Hinzu kommt, dass kreative Verfahren ein Mittel sein können, schüchterneren Lernern, die sich nicht trauen, bei der abstrahierenden und meist lehrerzentrierten Textanalyse mitzuarbeiten, den Mut zu geben, sich effektiv in den Unterricht einzubringen. Gerade für den Fremdsprachenunterricht, in dem die Hemmschwelle zur Unterrichtsbeteiligung durch die fremde Sprache noch erhöht ist, sollte dies beachtet werden.

Diese Ausführungen stehen auch im Zusammenhang mit Spinners Aussage, dass

[v]iele Schülerinnen und Schüler [...] eine Textbehandlung, bei der die Lehrerin oder der Lehrer durch gezielte Fragen ihr Denken leitet und zum geplanten Interpretationsergebnis führt, als Gängelung [empfinden]. Bei einem solchen Unterrichtsgespräch sind meistens nur wenige Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt; insbesondere für die Langsameren ist ein vertieftes Nachdenken kaum möglich, weil immer schon jemand die Frage beantwortet hat, während sie sich noch mitten in der Gedankenentwicklung befinden. (Spinner 1999: 34)

Jenen „Langsameren“ kämen laut Spinner kreative Methoden gerade entgegen, denn

[b]ei produktiven Arbeiten [...] sind die Schülerinnen und Schüler eine Weile für sich allein (oder in der Kleingruppe) beschäftigt und haben auf diese Weise Raum, ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken zu entwickeln [...]. (Spinner 1999: 34)

An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass kreative Methoden im Umgang mit literarischen Texten nicht als Gegensatz zu textanalytischen Methoden zu verstehen sind, sondern als Ergänzung. Denn auch beim Verfassen eines Drehbuchs, eines Musikvideoclips oder beim Schreiben eines alternativen Schlusses zu einer *Short Story* werden die SchülerInnen eine literarische Analyse anstellen. Sicherlich, diese geschieht eher implizit und kommt größtenteils ohne literaturwissenschaftliche Fachbegriffe aus, aber sie bleibt eine Analyse, die darüber hinaus zu einer kreativen Interpretation in Form eines neuen Textes / Films etc. führt. Dass das Umschreiben und die Umstrukturierung von Texten Analyse und Interpretation bedeuten und den SchülerInnen Einsichten in die Funktion literarischer Formen gewährt, bestätigt auch Spinner:

Produktive Verfahren können entdeckendes Lernen im Hinblick auf die Textanalyse fördern. Wenn die Schülerinnen und Schüler z.B. ein Gedicht fortlaufend wie einen Prosatext geschrieben erhalten und selbst eine Versordnung erstellen, dann richten sie ihren Blick auf die Funktion der Versgestaltung. (Spinner 1999: 34)

Der Einsatz kreativer bzw. produktionsorientierte Methoden im fremdsprachigen Literaturunterricht bedeutet ein höheres Maß an Schülerorientierung. Auf die Notwendigkeit der Schülerorientierung im Literaturunterricht wurde bereits verwiesen. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht bleibt noch hinzuzufügen, dass die Schülerinnen und Schüler umso motivierter sein werden, sich in der Fremdsprache mitzuteilen, je eindeutiger der Bezug zu ihrer Lebenswelt hergestellt wird. D.h. wenn man die Themen des Literaturunterrichts so wählt, dass sie die Schüler betreffen und interessieren, kann man auch mit einem stärkeren Mitteilungsbedürfnis seitens der Lerner in der Fremdsprache rechnen. Ein schülerorientierter Unterricht bedeutet natürlich immer auch, dass man den Schülerinnen und Schülern genügend Raum zum Mitentscheiden über die Unterrichtsorganisation zugesteht. Spinner schreibt in diesem Zusammenhang:

In einem produktionsorientierten Literaturunterricht sind Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise gestaltend tätig und erfahren so, dass sie nicht nur Rezipienten von Literatur sind, sondern dass sie selbst etwas produzieren können und dass ihre je eigenen Wege ernst genommen werden. (Spinner 1999: 34)

Ein weiterer Aspekt, der für den Einsatz produktionsorientierter Unterrichtsmethoden spricht, findet sich in Spinners Hinweis, dass „[p]roduktive Verfahren [...] die Chance größerer Ich-Beteiligung [bieten]“ (Spinner 1999: 34): und zwar in dem Sinne, als dass beispielsweise beim Verfassen eines Briefes an eine literarische Figur die Lerner eine tiefer gehende „Verbindung von persönlicher Weltsicht und Wahrnehmung der im Text gestalteten Figur“ (Spinner 1999: 34) erreichen. Eine solche Verbindung zwischen schülereigener und der fiktiven Welt des Textes beinhaltet die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Vorstellungen, Sichtweisen und Werten. Kurz: sie trainiert Perspektivenwechsel. Beim Verfassen eines Briefes an einen Charakter der Geschichte oder bei der Nachstellung einer Pressekonferenz mit dem Autor und / oder den Romanfiguren wird der Schwerpunkt deutlicher auf einen selbstreferentiellen Umgang mit Literatur gelegt, deutlicher vielleicht als dies bei der „klassischen Textanalyse“ möglich ist.

Was die Themen Perspektivenwechsel und Fremdverstehen im Literaturunterricht angeht, formuliert Spinner:

Mehrere produktive Verfahren halten in besonderem Maße zu Perspektivenübernahme und Fremdverstehen an. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. einen inneren Monolog einer Figur entwerfen, dann müssen sie sich die fremde Sichtweise vergegenwärtigen. Dabei geschieht in gesteigertem Maße, was für jeden literarischen Rezeptionsprozess gilt: Beim Lesen können wir uns vorstellungsmäßig in eine andere Welt hineinversetzen und die Erlebnisweisen und Gedanken fremder Figuren nachvollziehen. Man kann in dieser Entfaltung von

Wie literarische Texte im Fremdsprachenunterricht im Einzelnen zur Ausbildung der nötigen Fähigkeiten für Perspektivenwechsel und Fremdverstehen beitragen können, wurde bereits im Kapitel „Perspektivenübernahme, Fremdverstehen und Literaturökologie“ näher erläutert. Kreative/alternative Verfahren unterstützen die dabei ablaufenden Prozesse.

Spinner führt einen weiteren nicht zu vernachlässigenden fächerübergreifenden Aspekt an, der für den Einsatz alternativer Methoden im Umgang mit literarischen Texten spricht: Durch die kreative Arbeit mit Literatur wird Schule zu einem „Ort des ästhetischen Erlebens“ (Spinner 1999: 35) – z.B. indem „Schülerinnen und Schüler [...] als Gruppe ein Gedicht gestaltend vortragen, teils einzeln, teils im Chor sprechend, mit bewusster Aufstellung im Raum [...]“ (Spinner 1999: 35) Sicherlich wird Literatur so erfahrbar – erfahrbarer zumindest als durch die herkömmlichen *questions on the text*. Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht ist eine Aufgabe wie das gestaltende Vortragen eines Gedichtes in der Gruppe zudem eine ausgezeichnete Übung zur Ausspracheschulung.

Spinner kommt schließlich noch darauf zu sprechen, dass „[p]roduktive Verfahren [...] eine Möglichkeit [sind], die Arbeitsbereiche des Lesens, des Sprechens und des Schreibens miteinander zu verbinden und so eine integrative Konzeption von Deutschunterricht zu verwirklichen.“ (Spinner 1999: 35). Bei der Übertragung von Spinners Ideen auf den Fremdsprachenunterricht ist dieser Punkt natürlich von besonderer Bedeutung, denn eine „integrative Konzeption“ ist für das Erlernen einer Fremdsprache unerlässlich.

Einige wenige Beispiele alternativer/produktionsorientierter Methoden und Aufgaben für den (fremdsprachigen) Literaturunterricht wurden bereits genannt. Sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Literaturunterricht finden sich zahlreiche für LehrerInnen zusammengestellte Sammlungen kreativ-alternativer Beispielaufgaben, teilweise sortiert nach Textgattungen und Klassenstufen. Ziel aller dieser Sammlungen ist es, den Unterrichtenden Materialien an die Hand zu geben, die es ihnen erleichtert, schülerorientierten und schülerzentrierten Literaturunterricht durchzuführen. Ein Beispiel solcher Sammlungen stellt *Die Fundgrube für den handlungsorientierten Englisch-Unterricht: Schüleraktivierende Übungen und Spiele* dar. Im Vorwort zu diesem Band ist nachzulesen:

Mittel- und Ausgangspunkt für unser Konzept sind die Lernenden und ihr Handeln, bei dem die Unterrichtenden unterstützend mitwirken. Die Aktivitäten zielen nicht auf die Einlösung vorgefertigter Lernprogramme mit vorhersehbaren Ergebnissen, sondern bieten den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, sich auf vielfältige, offene Weise mit der Welt der Sprache, aber auch mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen. Sie erweitern dabei nicht nur ihre kognitiv-begrifflichen Kompetenzen, sondern v.a. auch ihre darstellerischen, argumentativen, forschenden und sozialen Kräfte. Grammatik muss sich in diesem Konzept auf eine dienende Rolle beschränken. Dagegen betonen wir freie Äußerungsmöglichkeiten, spielerische Textproduktion und interaktive Sinnstiftungsprozesse, die geeignet sind, die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen effizienter, autonomer und langfristiger zu fördern als metasprachliches Wissen. Am Ende einer Unterrichtseinheit stehen häufig Produkte wie eine Ausstellung, ein Reader oder eine Aufführung. Gesammelt in Ordnern können sie Bestandteil der Klassenbibliothek werden. (Beyer-Kessling et al. 1998: 8)

Insgesamt bietet ein Band, der ein solches Vorgehen in seinem Vorwort vorschlägt, viele Anregungen für die Gestaltung eines kreativen, alternativen und schülerzentrierten fremdsprachigen Literaturunterrichts. Allerdings enthält die hier vorgeschlagene Betrachtung von Literaturunterricht auch Aspekte, die vor dem Hintergrund der zitierten Aussagen von Didaktilus, nach denen „Literaturunterricht in englischer Sprache mit englischen Texten [...] in unserem Schulsystem stets zugleich auch Sprachunterricht [...]“ (Didaktilus in Neusprachliche Mitteilungen 44/91: 33) ist, kritisch betrachtet werden müssen. Auch vor dem Hintergrund des Modells eines kulturökologischen Englischunterrichts, das ganz gezielt versucht, Konzepte des Interkulturellen Lernens und der Kommunikativen Kompetenz mit der kulturökologischen Kulturtheorie auf möglichst *allen* Ebenen des Unterrichts – und das heißt sowohl auf der Ebene des Sprach- und Landeskundeunterrichts als auch auf der Ebene des Literaturunterrichts – zu verbinden, sollte man das Vorwort von Beyer-Kessling kritisch lesen. Die Forderung, dass Grammatikunterricht und die Vermittlung metasprachlichen Wissens in einem kreativen Literaturunterricht eine untergeordnete Rolle spielen sollen, darf nicht als Freifahrtschein zu einem grammatik*freien* Unterricht verstanden werden. Sprach- und Literaturunterricht gehen zusammen und wo sprachformale Probleme auftreten, gehören sie auf der Stelle behandelt und nicht auf einen isolierten Sprachunterricht zu einem späteren Zeitpunkt verschoben.

Nachdem ausführlich die Vorteile kreativer Vermittlungsansätze vorgestellt wurden und bevor die kreativen Ansätze näher mit kultur-/literaturökologischen Überlegungen in Einklang gebracht werden, sollen im Folgenden weitere Beispiele für den kreativen Umgang mit Literatur im fremdsprachlichen Klassenzimmer systematisch gesammelt werden.

Generell sind bei den alternativen Zugängen zu literarischen Texten – unabhängig von Textsorte und -genre und auch unabhängig davon, ob es sich um Muttersprachen- oder Fremdsprachentexte handelt – drei Zeitpunkte für den Einsatz der Verfahren im Unterrichtsgeschehen zu unterscheiden: kreative Aufgaben können vor dem Lesen bzw. Hören eines Textes oder Sehen eines Films bearbeitet werden, währenddessen oder danach. Caspari spricht von *pre-reading*, *while-reading* und *post-reading activities*. (vgl. Caspari 1994: 214-223).²³ Je nach dem, ob es sich um eine *pre-*, *while-* oder *post-reading activity* handelt, wird der Lerner/Leser mehr oder weniger stark vom Text gelenkt. Unabhängig von diesen drei Phasen lassen sich kreative Umgangsformen weiterhin in bestimmte Aufgabentypen einteilen, von denen Caspari mit Bezug auf Wermke vier Stück unterscheidet:

1. *produktorientierte Ansätze*, d.h. Ansätze, in denen die ‚Fähigkeit zur *Nachgestaltung* in enger Beziehung an *literarische Vorbilder*‘ angestrebt wird, ‚wobei *nicht die Originalität, sondern die Korrektheit* in der Erfüllung der Regeln für die Beurteilung maßgeblich ist‘ [...]
2. *prozeßorientierte Ansätze*, bei denen ‚die Fähigkeit zur *Um- und Neugestaltung literarischer Texte* durch die Anwendung von *Techniken der Verfremdung*‘ angezielt wird, ‚wobei die *Originalität, nicht die perfekte Ausarbeitung* für die Beurteilung ausschlaggebend ist‘ [...]
3. *persönlichkeitsorientierte Ansätze*, bei denen die ‚Fähigkeit, *Eigenes zu gestalten* durch *Anschlußtexte* zur Lektüre oder durch *freie Gestaltung* im Rahmen literarischer Formen‘ im Mittelpunkt steht, ‚wobei *Originalität und Perfektion weniger wichtig sind als der Ausdruck und die Verarbeitung subjektiver Erfahrung*‘ [...]
4. Ansätze, bei denen die *Leistungen für eine kritische Rezeption literarischer Texte* und die Befähigung zum ‚eingreifenden Denken, das in den Alltag hineinwirken soll‘ [...], dominieren. Dies geschieht durch die Anregung zu ‚*realitätsbezogene[r] Phantasietätigkeit*‘, die Textrezeption in *mündliche oder schriftliche Textverarbeitungsprozesse* überführt, wobei nicht Originalität, Perfektion oder Expressivität, sondern *Kritikfähigkeit* entscheidend ist‘ [...] (Caspari 1994: S. 162-163; Hervorhebungen im Original)

Wenn im Folgenden überblicksartig weitere Beispiele für den kreativen Umgang mit fiktiven Texten im fremdsprachlichen Literaturunterricht gegeben werden, dann allerdings ohne eine spezifische Charakterisierung nach Aufgabentypen oder nach einer zeitlichen Verortung im Rezeptionsprozess. Ich beziehe mich bei der Aufzählung teilweise auf Ideen von Daniela Caspari (Caspari 1994), Kaspar Spinner (Spinner 1999), Gillian Lazar (Lazar 1993), Ansgar Nünning und Carola Surkamp (Nünning/Surkamp 2006), Tim Murphey (Murphey 1990 und 1992) und Engelbert Thaler (Thaler 1999).

²³ Bei anderen Autoren ist statt der Bezeichnung *reading activity* der Begriff *while-reading activity* üblich. Es besteht kein Unterschied in der Bedeutung.

Kreativer Umgang mit lyrischen Texten

- Den Schülern werden Gedichte in einzelne Zeilen, Wörter, Strophen und Satzstücke zerschnitten präsentiert. Das Ziel ist es, aus diesen Versatzstücken einen sinnvollen neuen Text zu konstruieren.
- Den Schülerinnen und Schülern wird ein lyrischer Text in Prosaform vorgelegt und sie sollen ihn in Gedichtform zurückverwandeln. Oder die Lerner bekommen die Aufgabe, einen Zeitungstext in Lyrik umzuformen. Oder die Schüler schreiben einen Erzähltext zu einem Gedicht.
- Die Lerner bekommen die Aufgabe, einen lyrischen Text bildlich darzustellen / zu illustrieren.
- Zwei oder mehr thematisch ähnliche lyrische Texte werden miteinander vermischt und die Schüler sollen die Texte entwirren. Dabei gibt es eine Vielzahl von Varianten: die Texte können thematisch verschieden sein, aber vom gleichen Autor stammen; sie können aus ähnlichen Motiven, einem ähnlichen Reimmuster oder ähnlichen Wörtern bestehen, obwohl sie aus verschiedenen Epochen stammen; sie können aber auch Gegensätzliches ausdrücken und keinerlei formale Ähnlichkeit aufweisen.
- Die SchülerInnen erfinden selbst neue Strophen oder Teilüberschriften zu Originalstrophen eines Textes.
- Man kann Schülern die Aufgabe geben, das Gedicht in ein anderes Reimschema zu setzen.
- Gedichte können auf verschiedene Arten „verunvollständigt“ werden, mit dem Ziel, dass die jungen Leser neue zusammenhängende Texte konstruieren: Weglassen von Wörtern, Zeilen, Strophen, Buchstaben usw.
- Die Schüler schreiben selbst einfache Formen wie Haikus oder Limericks oder Adaptionen zu Gedichten wie Drehbücher, Musikvideoclips oder Kurzfilme. Denkbar ist auch das Verfassen eigener Gedichte nach bestimmten Regeln, wie jene, dass jeder Vers mit dem gleichen Wort beginnen muss, oder nach der Vorgabe, bestimmte Signalwörter in den Text einzuflechten.
- Es bieten sich unterschiedliche Formen des Vortrags eines lyrischen Textes an: „herkömmlicher“ Gedichtvortrag, Vortrag im Chor mit verschiedenen Stimmen, szenische Darstellung – als spielerische Umsetzung oder auch als Standbild, bei dem jeder Schüler / jede Schülerin eine bestimmte Rolle einnimmt. Auch eine pantomimische Darstellung ist denkbar.

- Verschiedenste musikalische Umsetzungen eines lyrischen Textes, z.B. als Rap oder Rocksong können im Unterricht erprobt werden.
- Sehr unterhaltsam für Schüler und Lehrer kann es sein, die Lerner aus lediglich zwei, drei vorgegebenen Wörtern, die scheinbar keine Verbindung aufweisen, einen Gedichttext produzieren zu lassen.
- usw.

Kreativer Umgang mit narrativen Texten

- Beim kreativen Umgang mit narrativen Texten bietet sich der Wechsel der Erzählsituation an, z.B. kann der Lehrer oder die Lehrerin die Schüler dazu auffordern, eine Geschichte aus der Sicht eines anderen Charakters, eines männlichen oder weiblichen Erzählers oder aus der Sicht einer Randfigur umzuschreiben. Oder die Schüler erfinden eine zusätzliche Figur, die die Handlung berichtet. Eine Erzählung, die von einer alten Person erzählt wird, könnte aus der Sicht einer jungen Person neu erzählt werden.
- Lerner können *Booktalks* vorbereiten.
- Die Schüler können, wie schon für die lyrischen Texte beschrieben, narrative Texte bildlich und/oder musikalisch umsetzen.
- Die Leser bekommen die Aufgabe, einen Zeitungsartikel oder auch einen lyrischen Text in eine Geschichte umzuwandeln.
- Interessant, abwechslungsreich und lustig kann der Unterricht werden, wenn die SchülerInnen Pressekonferenzen mit Romanfiguren oder mit dem Autor nachstellen.
- Man kann die Schüler auch dazu auffordern, Briefe an Autoren oder Charaktere zu verfassen.
- Oder die Schülerinnen und Schüler entwerfen Steckbriefe, Lebensläufe oder Job-Bewerbungen für die Charaktere. Auch Kontaktanzeigen lassen sich für fiktive Charaktere erfinden.
- Es besteht auch die Möglichkeit, Geschichten in eine andere Zeit zu setzen oder auf einem fremden Planeten spielen zu lassen.
- Man kann Passagen neu erfinden, umschreiben (z.B. Umformungsübungen wie direkte Rede in indirekte Rede setzen und umgekehrt), vertauschen oder szenisch und pantomimisch darstellen.

- Wie auch für die Erstellung lyrischer Texte kann man Schülern bestimmte Regeln vorgeben, nach denen sie eine *Short Story* oder eine *Short Short Story* schreiben sollen.
- Ebenso kann man auch hier für die Produktion eigener Texte Schlüsselwörter und/oder bestimmte Themen vorgeben.
- Zu narrativen Texten können Drehbücher für Kurzfilme und Musikvideoclips verfasst werden.
- usw.

Kreativer Umgang mit dramatischen Texten

Viele der bisher genannten Möglichkeiten an kreativen/alternativen Verfahrensweisen für den Umgang mit lyrischen und narrativen Texten bieten sich auch für die Arbeit mit dramatischen Texten an. Weitere Möglichkeiten finden sich im Folgenden:

- Beispielsweise können einzelne Textpassagen szenisch gelesen, gespielt oder geprobt werden.
- Auch das Erstellen von Standbildern zu unterschiedlichen Szenen wäre denkbar.
- Textpassagen können rein pantomimisch dargestellt werden.
- Oder literarische Vorlagen werden mit Puppen gespielt (vielleicht eine Möglichkeit der aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen für zurückhaltende SchülerInnen).
- Wenn Szenen geprobt/gespielt werden, dann gibt es verschiedene Möglichkeiten der Unterbrechung und Reflexion: z.B. kann die Handlung an einem bestimmten Punkt angehalten werden und ein Erzähler springt kommentierend ein. Oder zusehende Mitschüler halten das Spiel an und fragen einen Charakter nach seinen Gefühlen.
- Die Konfliktsituationen der dramatischen Vorlage können vor der szenischen Umsetzung in Rollenspielen gespielt werden, ohne dass die SchülerInnen sich auf den Text beziehen.
- Es können bestehende Szenen umgeschrieben oder neue Szenen erfunden werden.

- Schließlich kann auf eine Aufführung hingearbeitet werden. Je nach Professionalisierungsgrad werden dabei auch Bühnenrequisiten, Licht, Ton, Bühnenbild usw. thematisiert.

Im Gegensatz zur kreativen Arbeit mit narrativen und lyrischen Texten erfordert die kreative Arbeit mit dramatischen Texten eine etwas aufwändigere Vorbereitung. Nünning/Surkamp weisen in diesem Fall auf die Notwendigkeit dramenpädagogischer Aufwärmspiele hin, die im Vorfeld zur Umsetzung literarischer Dramenvorlagen durchgeführt werden sollten. U.A. zählen sie folgende Übungen auf:

- **Entspannungs-, Dehn- und Lockerungsübungen**
- **Interaktionsspiele in der Gruppe**
 - **Freier Fall** (Die SchülerInnen bilden einen Kreis, wobei einer der Schüler im Kreisinneren steht. Dieser lässt sich schließlich mit geschlossenen Augen nach hinten fallen und die Schüler, die den Kreis bilden, fangen ihn auf.)
 - **Formen erstellen** (Die SchülerInnen nehmen sich an die Hände und versuchen, zusammen verschiedene Formen zu bilden, wobei die Füße stets den Boden berühren müssen.)
 - **Skulpturen erstellen** (Die SchülerInnen gruppieren sich so, dass sie bestimmte Skulpturen, Handlungen, Ideen in Momentaufnahme darstellen.)
- **Interaktionsspiele zu zweit**
 - **Spiegelspiel** (Zwei SchülerInnen stellen sich gegenüber, eine(r) gibt Bewegungen vor, der/die andere ahmt diese nach.)
 - **Zauberspiegel** (Ein Schüler / eine Schülerin hält dem anderen / der anderen die Hand als Spiegel vors Gesicht und der / die Partner(in) folgt allen Bewegungen mit dem Kopf.)
 - **Blindenführung** (Ein Schüler führt einen anderen, der die Augen geschlossen hält, durch den Raum.)
- **Übungen zur Körpersprache**
 - **Bewegungsspiele** (auf ganz hohen Absätzen laufen, gegen den Wind laufen, bergauf / bergab laufen...)
 - **Berufe, oder Gefühle raten** (Ein Schüler stellt pantomimisch einen Beruf oder ein Gefühl dar, das die anderen erraten sollen.)
 - **Standbilder** (Eine Schülergruppe stellt ein Familienfoto nach.)

- **Spiel mit Verfremdung und Requisiten**
 - **Objekte benennen** (Die SchülerInnen laufen zuerst durch den Raum und benennen die Objekte richtig, dann laufen sie durch den Raum und geben ihnen falsche Ausdrücke / Phantasieausdrücke.)
 - **Einsatz von Gegenständen** (Hier ist so gut wie alles denkbar: Spielübungen mit Tüchern, Stöcken, Bällen, einem Tafelschwamm...)

- **Übungen für die Stimme und den Ausdruck**
 - **Linienimprovisation** (Zwei SchülerInnen gehen aufeinander zu und äußern bei jedem Schritt ein Wort oder ein Satzstück, welches auf die vorhergehende Äußerung passt. Dabei ändern sie Lautstärke und Intonation.)

(alle hier aufgeführten Beispiele nach Nünning/Surkamp 2006: 175-179)

Kreativer Umgang mit Filmen

Wiederum lassen sich viele der bisher aufgezählten kreativen Methoden auf die Arbeit mit Filmen übertragen. Als zusätzliche Möglichkeiten bieten sich an:

- Mit den Lernern, bevor man sich den Film gemeinsam ansieht, Assoziationen zu Filmplakaten, Postern, Trailern oder auch zu Standbildern aus dem Film zu sammeln.
- Ähnlich der Rekonstruktion zerschnittener lyrischer Texte lassen sich zerschnittene Filmdialoge neu zusammensetzen.
- Filmsequenzen können mit oder ohne Ton ablaufen gelassen werden, was verschiedene Aufgaben beinhalten kann, wie z.B. die Erfindung von Dialogen oder das Erraten der Beziehungen der Charaktere zueinander. Sehen die Schüler das Bild nicht, aber hören den Ton, dann kann man mit ihnen kreativ *setting*, Charaktere, Lichteffekte usw. erarbeiten.
- Es bietet sich an, mit den SchülerInnen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu kurzen Texten oder Textpassagen ein Drehbuch zu erstellen. Existiert bereits eine Literaturverfilmung zu der Textvorlage, dann lassen sich verschiedene Elemente daraus (Filmmusik, Photos vom Set oder den Darstellern usw.) mit der Aufgabe kombinieren.

- Die Schüler können ein Szenenprotokoll anfertigen, in dem der Schwerpunkt auf der Kameraführung, auf den Lichteffekten, auf den Dialogen, auf der Handlung oder auch auf den Filmrequisiten liegt.
- Wie auch literarische Texte, kann der Film an den unterschiedlichsten Stellen unterbrochen werden, um die SchülerInnen antizipieren zu lassen, wie die Handlung weitergeht.
- Die Schüler können selbst Teile des Films nachspielen und dabei in die Rollen der Schauspieler schlüpfen.
- Der Lehrer / die Lehrerin kann mit den SchülerInnen Interviews mit Regisseur, Drehbuchautor und Schauspielern fingieren.
- Schüler gestalten ein Filmplakat oder verfassen eine Filmkritik.
- Schließlich gibt es verschiedene Möglichkeiten, selbst an der Verfilmung eines literarischen Textes zu arbeiten. Da eine komplette Verfilmung sehr zeit- und materialaufwändig ist, kann man sich auf einzelne Teile beschränken wie z.B.:
 - die literarische Vorlage für ein Drehbuch schreiben
 - *Castings* für verschiedene Rollenbesetzungen durchführen
 - die Kameraeinstellungen für den Film festlegen
 - Gespräche zwischen Regisseur, Drehbuchautor, Produzent, Schauspieler usw. nachspielen
 - *Storyboards* entwerfen

Kreativer Umgang mit Songs und Musikvideoclips

Für die kreative Arbeit mit Songtexten lassen sich viele der bereits angesprochenen Methoden aus dem Bereich des kreativen Umgangs mit lyrischen Texten übernehmen. Für die kreative Erarbeitung von Musikvideoclips bietet sich oftmals eine Anpassung der kreativen Aufgaben aus dem Umgang mit Filmen an. Als zusätzliche Möglichkeiten für eine kreative Herangehensweise an Songs und Musikvideoclips seien folgende Aspekte genannt:

- Schüler schreiben Texte um oder verfassen Drehbücher/*Storyboards* zu Musikvideoclips und Kurzfilmen. Die zahlreichen musikalischen Vertonungen literarischer Texte, die die unterschiedlichsten Stilrichtungen aufweisen,

eigenen sich gut als Vorlage. Ein großer Vorteil besteht darin, dass sich gleich drei Rezeptionsebenen miteinander verknüpfen lassen: die Ebene des Songtexts, die der Musik und jene des Films.

- Spielt man den SchülerInnen nur den Ton eines Musikvideoclips vor, lassen sich verschiedene Assoziationsübungen ausprobieren, die schließlich im Betrachten des Musikvideoclips enden.
- Man kann auch den Clip zuerst ohne Ton ansehen und sich mit den SchülerInnen ganz auf das „Sehverstehen“ zu konzentrieren, bevor man die Musik als Komponente hinzunimmt.

Wie die Beispiele zeigen, können kreative Methoden im Umgang mit Texten aufgrund eines hohen motivationalen Effekts und aufgrund einer ganzheitlichen Herangehensweisen an einen Text die Schülerbeteiligung im Literaturunterricht erhöhen. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist dies wünschenswert, weil so authentische Sprechansätze geschaffen werden. Im alternativen Umgang mit Filmen, Songs und Musikvideoclips erhalten Schüler die Möglichkeit, ihre persönlichen Seh- und Hörerfahrungen kreativ im Unterricht umzusetzen und auch im Sinne des Erwerbs von Medienkompetenz zu erweitern. Durch die Hereinnahme von Songs und Musikvideoclips in den Englischunterricht lässt sich der Literaturunterricht, speziell der Unterricht mit lyrischen Texten erweitern. Auch der Einsatz von Filmen im fremdsprachigen Literaturunterricht ist lohnenswert, v.a. weil Filme gegenüber geschriebener Literatur den entscheidenden Vorteil aufweisen, dass sie ihre Inhalte gleich mehrfach kodieren:

Im Gegensatz zu Erzähltexten, reinen Lesedramen und Gedichten handelt es sich beim Film um eine **plurimediale Darstellungsform**, d.h., der filmische Text bedient sich nicht nur sprachlicher, sondern auch außersprachlich-akustischer und optischer Codes. Das **akustische Zeichensystem** setzt sich aus der Sprache der Figuren (und eventuell des Erzählers), aus paralinguistischen Aspekten sowie aus Geräuschen und Musik zusammen [...]. Das **optische Zeichensystem** umfasst die Bildinhalte (also Figuren, Schauplätze und Requisiten), die Farbgestaltung [...] und Beleuchtung [...] sowie die verschiedenen Einstellungsgrößen der Kamera [...], die Kameraperspektive [...] und -bewegungen [...]. Hinzu kommen verschiedene Formen der **Montage** [...], d.h. der bedeutungserzeugenden Verbindung einzelner Einstellungen [...] zu größeren Einheiten [...]. Einzelne Einstellungen werden durch Schnitte [...] begrenzt und entweder übergangslos oder durch Verbindungsmodi wie Doppelbelichtung [...], Überblendung [...] oder Abblendung [...] zu einer neuen Bedeutungseinheit verbunden. Auch die Einführung von Rückblenden [...] oder Vorauswendungen [...] sowie die Verbindung von Handlungssträngen [...] erfolgt mittels Montage. Sie macht den Film erst zu einem erzählenden Medium [...]. (Nünning/Surkamp 2006: 248-249)

Der Film ermöglicht damit eine ganzheitliche fremdsprachliche und ästhetische Erfahrung von *Text*, die aus fachdidaktischer Sicht aus mehreren Gründen von Interesse ist:

- Die SchülerInnen bekommen authentisches Sprachmaterial geliefert. Sie üben das Hörverstehen im Zusammenhang mit paralinguistischen Aspekten wie Mimik und Gestik der Sprecher.
- Die paralinguistischen Aspekte zeigen nicht nur authentische Reaktionen der Sprecher/Schauspieler, sondern sie unterstützen auch das Hörverstehen an der Stelle, wo für die noch sprachlich unerfahrenen Zuschauer zu schnell gesprochen wird oder ihr Wortschatz noch nicht ausreicht.
- Die Lerner sehen und hören(!) authentische amerikanische, britische und andere Schauplätze, was aus Sicht des Erwerbs landeskundlicher Kenntnisse Vorteile birgt.
- Im Falle von Literaturverfilmungen hilft die konkrete Umsetzung und Mehrfachkodierung der literarischen Grundlage den SchülerInnen bei der Interpretation des Textes.
- Schließlich ermöglicht das angeleitete Sehen von Filmen den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine ganzheitliche Kunsterfahrung und die Ausbildung von Medienkompetenz.

8.3.4.2 Alternative Ansätze und literaturökologische Überlegungen

Nach der Aufzählung alternativ-kreativer Methoden im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht und nach ihrer Beleuchtung aus fachdidaktischer und literaturdidaktischer Sicht, soll im Folgenden auch eine Begründung der Methoden aus kultur- und literaturökologischer Sicht stattfinden. Als Ansatzpunkte scheinen mir hierfür die kultur- und literaturökologischen Gedanken zu den Konzepten der Ganzheitlichkeit und der Kreativität gut geeignet.

Ganzheitliches, vernetztes und vernetzendes Denken, wie sie von der Kulturökologie, der Literaturökologie und dem Ecocriticism gefordert werden, sind allgemeine Denkmuster, die sich letztendlich auf die Verknüpfung verschiedener gesellschaftlicher Diskurse bezieht: zum Beispiel die geforderte Verbindung von Geistes- und Naturwissenschaften. Einer solchen Verbindung geht allerdings eine

Aufhebung einer grundsätzlichen Dichotomie voraus, nämlich der Dichotomie von Emotion und Kognition, von Gefühl und Ratio. Auch das wurde bereits beschrieben. Was hat das mit kreativen Methoden im fremdsprachigen Literaturunterricht zu tun?

Sicherlich werden bei der Anwendung kreativer Umgangsformen mit Literatur im Englischunterricht naturwissenschaftliche Inhalte – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle spielen. Aber durch den kreativen Umgang mit literarischen Texten werden allgemeine traditionelle Denkstrukturen, die Verstand und Gefühl strikt trennen und die für die tradierte Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften mitverantwortlich sind, aufgeweicht. Die alternativen Methoden im Umgang mit literarischen Texten haben alle gemeinsam, dass sie vorher getrennte analytische und emotiv-assoziative Bereiche im kreativen Akt miteinander verknüpfen. Das bedeutet zunächst eine ganzheitliche Wahrnehmung von Literatur. Ganzheitliche Wahrnehmungsmuster sind nicht auf Texte beschränkt, sondern weisen auch auf andere kulturelle Bereiche hinaus. Das öffnet die Pforten zu einer holistischen Betrachtung kultureller Prozesse. Dies kann nur im kreativen Akt geschehen und wirkt, wie es die kulturökologische Theorie annimmt, erneuernd auf die Kultur bzw. auf die Kulturen.

Im Englischunterricht findet Kulturbeggnung auf mehrerlei Weise statt: Zum einen lesen die SchülerInnen einen authentischen fremdsprachigen Text, der fremdkulturelle Werte, Sichtweisen und Inhalte transportiert. So lernen sie etwas über das Zielsprachenland und über die Zielsprachenkultur. Zum anderen werden die fremden Inhalte durch den Rezeptionsprozess unwillkürlich mit eigenkulturellen Inhalten verknüpft, was eine Erweiterung sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur bedeutet. Durch produktionsorientierte Methoden im Fremdsprachenunterricht werden diese Verbindungen betont, verstärkt und gefördert. Durch die Art der Aufhebung der Dichotomie von Ratio und Emotion, oder besser: durch die Verknüpfung der beiden Wahrnehmungsformen – der rationalen und der emotionalen –, wie sie durch alternative Zugangsformen im fremdsprachlichen Literaturunterricht zu erreichen ist, nähert man sich im Fremdsprachenunterricht den von Zapf angesprochenen primären Lebensenergien. Und zwar insofern, als diese Energien durch eine ganzheitliche emotionale wie rationale Literatur- bzw. Kunsterfahrung im Schulunterricht ein Stück weit entfaltet werden können. Durch das Rezipieren eines literarischen Werkes, wie beispielsweise Hawthornes *The Scarlet Letter*, erkennen die SchülerInnen, dass primäre Lebensenergien bzw. das Fehlen dieser oft ein zentrales Thema literarischer Texte sind. Das Lesen und vor allem das „Selbermachen“ von Literatur kann durchaus als eine Begegnung mit und Aktivierung

dieser Lebensenergien gelten. Dabei ist Kreativität ein Weg zu sich selbst, der Gefühlen der Selbstentfremdung und gelangweilten Rezeptionsmechanismen in Unterricht und Alltag entgegenwirkt und einem wesentlichen Ziel des Umgangs mit Literatur aus kulturökologischer Sicht entgegenkommt: der „Rückkoppelung geistiger mit konkret-sinnlichen Prozessen“ (Zapf 2002: 47). Nach literaturökologischer Überzeugung ist dies ein Schritt zur Lösung einiger tiefgreifender Probleme unserer heutigen Gesellschaft, die durch persönliche Entfremdung und Loslösung von den Lebensenergien und der (eigenen) Natur durch die Prozesse der Zivilisation stattfinden.

Der folgende Exkurs stellt den Versuch dar, einige der theoretischen Überlegungen dieses und der vorherigen Kapitel anhand literarischer Beispiele für den Englischunterricht anwendbar zu machen.

8.4 Literarische Anwendungsbeispiele für den kultur- und literaturökologischen Englischunterricht – ein Exkurs

Ein literatur- und kulturökologisch ausgerichteter fremdsprachiger Literaturunterricht ist prinzipiell mit allen Textgattungen möglich, weshalb zur Vermittlung ökologischer Einsichten auch mit Songs, Musikvideoclips, Filmen, virtuellen Texten usw. gearbeitet werden kann. Da dieser Exkurs allerdings unmöglich alle Möglichkeiten eines kulturökologisch orientierten fremdsprachigen Literaturunterrichts beleuchten kann, beschränke mich hier auf kurze narrative literarische Texte, anhand derer beispielhaft gezeigt wird, wie die theoretischen Überlegungen zur Kultur- und Literaturökologie im fremdsprachlichen Literaturunterricht umgesetzt werden können.

Die ökologischen Einsichten, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, sind prinzipiell für *alle* Klassenstufen des Englischunterrichts relevant. Deshalb ordne ich die folgenden Textbeispiele nach Ober-, Mittel- und Mittel- und Unterstufenniveau der Schüler und Schülerinnen ein.

8.4.1 Literaturdidaktik, Literaturökologie und zwei Short Storys – Vorschläge für die Oberstufe

Zu Beginn dieses Exkurses soll ein Short Story-Vergleich stehen, der mir für einen literatur-/kulturökologisch ausgerichteten Englischunterricht der Oberstufe geeignet scheint. Als Textgrundlage für den Vergleich dienen Edgar Allan Poes „The Black Cat“ – im Hinblick auf den „heimlichen Lektürekanon“ sicherlich kein unbekannter Text – und „The White Cat“ von der zeitgenössischen Autorin Joyce Carol Oates.

Aus literaturdidaktischer Sicht bietet sich eine Arbeit mit den beiden Erzählungen im fremdsprachigen Literaturunterricht der Oberstufe vornehmlich aus vier Gründen an:

1. Beide Texte schlagen eine Brücke zwischen *interest age* und *language age*, d.h. trotz hohen ästhetischen Anspruchs überfordern die Texte die LeserInnen der Oberstufe sprachlich nicht und kommen gleichzeitig den Leseinteressen vieler Schüler dieses Alters entgegen.
2. Beide Autoren sind bedeutende Größen der amerikanischen Literaturgeschichte, wobei Poe stellvertretend für die Literatur der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und Oates stellvertretend für die zeitgenössische amerikanische Literaturszene stehen können.
3. Mit der Short Story wird eine Textsorte im Unterricht behandelt, die im angloamerikanischen Raum eine reiche Tradition aufweist und große Verbreitung genießt.
4. Ein Vergleich zweier Short Storys öffnet die Tür für viele abwechslungsreiche alternativ-kreative Verfahren im fremdsprachigen Klassenzimmer.

Zu diesen literaturdidaktischen Aspekten gesellen sich des Weiteren literatur- und kulturökologische Überlegungen, denen im Folgenden Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Ziel dieses Kapitels ist es nicht, den Vergleich der beiden Short Storys im Detail vorzuführen. Vielmehr sollen einige literatur- bzw. kulturökologische Aspekte eines solchen Vergleichs herausgearbeitet werden, die auch im fremdsprachigen Literaturunterricht in der Schule Anwendung finden können. Hierfür zitiere ich einige Aussagen der Autorin J.C. Oates zum Selbstverständnis ihrer Arbeit sowie zu den gesellschaftlichen Funktionen literarischer Texte, die zum einen die Aktualität literaturökologischer Überlegungen untermauern und zum anderen den Anreiz bieten

sollen, generell mit Aussagen von AutorInnen zu ihren Werken im Schulunterricht zu arbeiten, um Literatur für die Schüler nahbar zu machen.²⁴

Bevor man im Unterricht beginnt, die beiden Texte zu vergleichen, sollte man sich vergegenwärtigen, dass sich bereits im Akt des Vergleichens ein ökologisches Vorgehen offenbart. Inwiefern, zeigt folgender Textauszug aus Katherine Bastians Band *Joyce Carol Oates's Short Stories Between Tradition and Innovation*:

Oates decisively builds on the Gothic foundations laid by Poe and Hawthorne. She comments: 'Gothicism, whatever it is, is not a literary tradition so much as a fairly realistic assessment of modern life.' (111) For Oates the surface routine of everyday life is often disrupted by the emergence of fears, the release of suppressed tensions, which then dominate the individual's perception of life. Oates employs Gothicism in various modes in order to disclose this 'buried life,' the state of confusion, anxiety and alienation to which the individual in our society is prone (Bastian 1983: 65)

Ein Vergleich zwischen Texten von Poe und Oates kann insofern als ökologisches Vorgehen bezeichnet werden, als dass die Verbindung literarischer Tradition mit literarischer Innovation herausgearbeitet wird. Literarische Schriften, genauso wie andere Kunstwerke, sind sowohl Ausdruck ihrer Zeit als auch die Basis für weitere Entwicklungen. Wenn in obigem Zitat herausgestellt wird, dass J.C. Oates in ihren *Gothic-Stories* auf traditionelle Muster und literarische Vorbilder zurückgreift, um diese Vorbilder in einem kreativen Akt neu zu verarbeiten, dann ist das aus literaturökologischer Sicht von Bedeutung – hat sich doch gezeigt, dass für den Fortschritt in kulturellen Systemen und innerhalb dieser in gesellschaftlichen Diskursen (wie beispielsweise im Literaturdiskurs) der Rückbezug auf das bereits Dagewesene eine entscheidende Rolle für jeglichen Fortschritt spielt. Da sowohl die natürliche als auch die kulturelle Evolution, wie weiter oben ausführlich beschrieben wurde, stets auf dem aufbaut, was vorher war, müssen bestimmte Replikatoren angenommen werden, die die Evolution ermöglichen und vorantreiben. In natürlichen Ökosystemen spricht man von Genen; in kulturellen Ökosystemen von Memen. Diese Meme wurden in 4.3 als „nicht-physische Replikatoren“ bezeichnet, bestehend aus „Empfindungen, Ideen, Gedanken, Begriffe[n], Bedeutungen“. (vgl. Finke in Ansgar und Vera Nünning 2003: 262-263) Sie werden innerhalb einer Kultur – aber auch kulturübergreifend – in kodierter Form weitergegeben, z.B. in literarischen Texten. Ein Vergleich zweier ähnlicher Short Storys aus verschiedenen Epochen, wie in diesem Kapitel mit „The Black Cat“ und „The White Cat“ vorgeschlagen, kann dies eindrücklich zutage fördern.

²⁴ Bei der Arbeit mit Poes Texten bietet sich in diesem Zusammenhang der Rückgriff auf seine wegweisenden literaturtheoretischen Überlegungen an, die er in „The Philosophy of Composition“ anstellt.

Indem Oates in ihrem Text Poes Geschichte aufgreift, werden „Empfindungen, Ideen, Gedanken, Begriffe, Bedeutungen“ – Meme – weitergereicht. Das geht soweit, dass Oates nicht nur Motive und Stimmung übernimmt; sie „borgt“ sich gar das gesamte Handlungsgerüst (einschließlich der Charakterkonstellationen) von Poes „The Black Cat“. Trotzdem ist „The White Cat“ mehr als eine epigonenhafte Neuauflage einer Short Story, die rund hundert Jahre zuvor geschrieben worden ist, denn die Meme werden in einen neuen, modernen Kontext gestellt. Ein Vergleich der Short Storys legt damit offen, wie kulturelle Prozesse, von denen auch Literatur eine ist, in einem „neuen Zustand sowohl überschritten werden als auch unterschwellig präsent bleiben“ (Zapf in Gymnich/Nünning 2005: 60). So begründet sich im Parallel-Lesen der beiden literarischen Texte, wie kulturelle Evolution funktioniert. Gleichzeitig wird durch die vergleichende Arbeit mit den Texten von den SchülerInnen und dem Lehrer bzw. der Lehrerin kulturelle Evolution betrieben.

Durch Oates' Aufnahme Poescher Meme präsentiert die Autorin die Aktualität der Gedanken, Empfindungen und Ideen, die Poe hundert Jahre zuvor beschäftigt haben. Dabei wirft sie durch ihren kreativen Umgang mit ihnen neues Licht auf sie und gelangt schließlich zur eindrücklichen Beschreibung einer Situation, die geprägt ist von Verlassenheit, fehlgeschlagener Kommunikation, gegenseitigem Frust und Isolation – Aspekte zwischenmenschlicher Beziehungen, die sich einerseits durch eine gewisse Überzeitlichkeit auszeichnen, andererseits aber auch kulturübergreifend als Indizien unserer Zeit interpretiert werden können. Das Thema des Kommunikationsverlusts ist in Oates Texten oft präsent, was Grant zu der zusammenfassenden Aussage gelangen lässt: „When verbal language fails, her characters fall back on physical language – beating and killing – or they retreat to silence.“ (Grant 1979: 76)

Wenn es gelingt, die diesbezüglichen Parallelen zwischen Poes und Oates Werk in der Schulklassse herauszustellen, dann wird den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht, dass literarische Texte in kulturelle Ökosysteme dergestalt eingebunden sind, dass sie einerseits als individuelle für sich selbst stehende Werke gelesen werden können, dass sie aber andererseits in literarischen Traditionen stehen, die oftmals eine vielschichtigere Interpretation ermöglichen. Es bestätigt sich in diesem Sinne das ökologische Prinzip, dass die Teile eines (kulturellen) Ökosystems trotz ihrer Eigenständigkeit erst gebührend zu verstehen sind, wenn man ihre mannigfachen Vernetzungen innerhalb eines Ökosystems in Betracht zieht. Somit ergeben sich auf der Ebene literarischer Texte kulturelle Rückkoppelungseffekte, die

Ähnlichkeit zu der zyklischen Reproduktivität anderer kultureller und natürlicher Prozesse in Ökosystemen aufweisen.

Die Wiederaufnahme und Weiterentwicklung von bereits Dagewesenem ist ein Charakteristikum des künstlerischen Diskurses. Im Hinblick auf das Thema dieses Kapitels möchte ich eine Aussage zitieren, die Oates mir in einer E-Mail, auf die Frage hin, wie sehr sie sich von Poes Werk beeinflusst fühlt, gegeben hat. Sie schrieb: „Poe has been a sort of mirror into which numerous commentators peer, often seeing their own reflections, which is inevitable the way of the most provocative art.” (J.C. Oates, private E-Mail 2005). Wenn sich also in der Verbindung von Tradition und Innovation ein hohes Potenzial für künstlerischen Fortschritt begründet, ist dann nicht zu vermuten, dass dies in anderen gesellschaftlichen Diskursen auch der Fall ist? Demnach wäre die einem kulturevolutionärem Schritt vorangehende Rückbesinnung auf kulturelle Vorstufen ein allgemeinkulturelles und allgemeinzivilisatorisches Prinzip, das alle gesellschaftlichen Diskurse mit einbezieht. Das Verhältnis von alt zu neu in einem Short Story-Vergleich im fremdsprachigen Literaturunterricht herauszuarbeiten, ist ein Weg, SchülerInnen für diesen allgemeinkulturellen Prozess der Kulturevolution zu sensibilisieren.

Wenn Oates' „The White Cat“ als Beispiel für misslungene Kommunikation im gesellschaftlich definierten Raum gelesen wird – hier im besonders engen gesellschaftlich definierten Raum *Ehe* – dann offenbart sich in der Geschichte eine Bezugnahme auf bestimmte gesellschaftlich-kulturelle Fehlentwicklungen. In einem solchen Aufmerksammachen auf kulturelle und gesellschaftliche Missstände sieht die Autorin ihre Hauptaufgabe:

A writer's job, ideally, is to act as the conscience of his race. People frequently misunderstand serious art because it is often violent and unattractive. I wish the world were a prettier place, but I wouldn't be honest as a writer, if I ignored the actual conditions around me. (Oates in Manske 1992: 135)

Weiter sagt sie:

I still feel my own place is to dramatize the nightmares of my time and (hopefully) to show some individuals find a way out, awaken, come alive, move into the future. I think that art, especially fiction, is directly connected with culture, with society; that there is no 'art for art's sake' and never was, but only art as a more conscious, formal expression of a human communal need, in which individuals seem to speak individually but are, in reality, only giving voice and form to the intangible that is the air around them. ... Surely, the whole era participates in every creative act, an isolated individual's statements of hopelessness, voiced to no one at all, or a writer's published, distributed and advertised books. It is really all one event, with a multitude of aspects. [...] (Oates in Manske 1992: 134-135)

Die Kraft, die Oates literarischen Texten (hierzu zählt sie auch private, nicht publizierte Texte) in Bezug auf das literarische Aufmerksam-Machen auf soziale und kulturelle Missstände zugunsten einer Verbesserung realer Lebensumstände zuschreibt, erinnert an Zapfs Formulierungen hinsichtlich von Literatur als ökologischer Kraft innerhalb des kulturellen Systems, wonach

Literatur [zum einen] als *Sensorium und symbolische Ausgleichsinstanz* für kulturelle Fehlentwicklungen und Ungleichgewichte [erscheint], als kritische Bilanzierung dessen, was durch dominante geschichtliche Machtstrukturen, Diskurssysteme und Lebensformen an den Rand gedrängt, vernachlässigt, ausgegrenzt oder unterdrückt wird, was aber für eine angemessene komplexe Bestimmung konkret erfahrener menschlicher Realität innerhalb dieser Systeme und Entwicklungen von unabweisbarer Bedeutung ist. (Zapf 2002: 3)

Damit wird dem Ästhetischen in der Literatur eine besondere Rolle zugedacht, die Zapf wie folgt beschreibt:

In der Bestimmung dieser spezifischen kulturellen Funktionen kommt paradoxerweise gerade dem entpragmatisierten, scheinbar zweckfreien Raum des ‚Ästhetischen‘ eine besondere Bedeutung zu. Die Suche nach Analogien zwischen Literatur und Ökologie führt nämlich zu dem überraschenden Befund, dass zentrale Kategorien der literarischen Ästhetik, wie sie sich in einer langen Reflexionsgeschichte herausgebildet haben, gerade in diesem interdisziplinären Licht neue Aktualität gewinnen. Das Ästhetische wird zwar nicht mehr in *metaphysischer* Autonomie im Sinn eines Gegensatzes von Werk und Leben, Imagination und Wirklichkeit gesehen. Wohl aber stellt es eine pragmatischen Alltagszwängen entthobene, *metadiskursive* Eigensphäre dar, die in ihrer Differenz und Konkurrenz zu anderen kulturellen Diskursformen dergestalt bestimmt ist, dass sie als symbolisch verdichtete Inszenierungs- und Steigerungsform lebensanaloger Prozesse innerhalb der Gesamtheit der kulturellen Diskurse aufgefasst werden kann. (Zapf 2002: 5; Hervorhebungen im Original)

Den Schülerinnen und Schülern eine solche Auffassung von Ästhetik nahe zu bringen, kann hilfreich sein, um literarische Texte und ihre Autoren aus der geheimnisvollen verschlossenen Kammer im Elfenbeinturm herabsteigen zu lassen, in die sie jahrelange Traditionen des schulischen Literaturunterrichts gesperrt haben.

Die Lerner sollen erfahren, dass Literatur sowohl von den Schriftstellern selbst als auch von Literaturwissenschaftlern oft durchaus ein praktischer Lebensbezug zugeschrieben wird. Das ökologische Prinzip „*everything is connected to everything else*“, das in der Literaturökologie zu einem allgemeinen Prinzip avanciert, findet darin Bestätigung: Literarische Texte sind auf mannigfache Weise mit der außertextlichen Realität verknüpft. Ebenso ergeben sich zahlreiche Abhängigkeitsverhältnisse und Bezüge zu anderen literarischen Texten der eigen- und fremdkulturellen Sphären und auch innerhalb der Texte herrscht das Prinzip der gegenseitigen Abhängigkeiten, wie wir bereits gesehen haben.

Das Genre der *Gothic Literature*, das von übernatürlichen, mysteriösen und unrealistischen Phänomenen lebt, gibt ein besonders eindrückliches Beispiel für den scheinbaren Widerspruch zwischen literarischer Imagination und direktem Lebensbezug ab. Für J.C. Oates ist diese Literatur „wirklich“ und „unwirklich“ zugleich:

In a more technical sense, art that presents 'horror' in aesthetic terms is related to Expressionism and Surrealism in its elevation of interior (and perhaps repressed) states of the soul to exterior status. Even if we were not now, in this Age of Deconstruction, psychologically and anthropologically capable of deciphering seemingly opaque documents, whether fairy tales, legends, works of art or putatively objective histories and scientific reports, we should sense immediately, in the presence of the grotesque, that it is both 'real' and 'unreal' simultaneously, as states of mind are real enough – emotions, moods, shifting obsessions, beliefs – though immeasurable. The subjectivity that is the essence of the human is also the mystery that divides us irrevocably from one another. (Oates, 1995, Afterword: 307)

Texte, die zur *Gothic Literature* zählen, scheinen geeignet zu sein, literaturökologische Überlegungen in den fremdsprachigen Literaturunterricht zu bringen, da sie oftmals den *death-in-life*-Zustand zelebrieren, der in der literaturökologischen Theorie als ein Merkmal kultureller Erstarrung beschrieben wird. *Death in life* kommt einem Sinnverlust nahe, der jegliche kulturelle oder auch persönliche Weiterentwicklung unmöglich macht. Ein – wie auch Oates feststellt – fürchtenswerter Zustand:

What we most fear, I suggest, is not death; nor even physical anguish, mental decay, disintegration. We fear most the loss of meaning. To lose meaning is to lose one's humanity, and this is more terrifying than death; for death itself, in a coherent cultural context, always has meaning. It is the anxiety of the individual that the very species may become extinct in our complicity with the predator – the cannibal/vampire – within. These fears, these anxieties, these recurring and compulsive nightmares, so powerfully dramatized by artists of the tragic and the grotesque through centuries, are no aberrations of the psyche but the psyche's deepest and most profound revelations. The aesthetics of fear is the aesthetics of our common humanity. (Oates in Oates 1999: 35)

Mit der Beschreibung des Sublimen, des Versteckten, des Triebartigen und Unterdrückten, das die *Gothic Literature* leistet, werden auf der metadiskursiven Ebene viele Problemfelder der Gesellschaft angesprochen. Aber, wie verstörend auch diese Alpträume und vor allem der Schrecken des „*loss of meaning*“ ausfallen mögen, Oates besteht darauf, dass sich gerade in ihnen die heilbringende Wirkung der *Gothic Literature* begründet. Eine heilbringende Wirkung, die aus literaturökologischer Sicht Akt des reintegrativen Interdiskurses recht nahe kommt:

It is my belief that the serious artist insists upon the sanctity of the world – even the despairing artist insists upon the power of *his* art to somehow transform what is given. It may be, his role, his function, is to articulate the very worst, to force into consciousness the most perverse and terrifying possibilities of each epoch, so that they can be dealt with and not simply feared;

such artists are often denounced as vicious and disgusting when in fact they are – sometimes quite apart from their individual conceptions of themselves – in the service of their epoch, attempting to locate images adequate to the unshaped, unconscious horror they sense. (Oates in Oates 1974, Preface: 7)

Schnell lässt sich von dieser Aussage eine Brücke schlagen zu Zapfs Beschreibung von Imagination und Kreativität als eine „Reintegration des Verdrängten mit dem kulturellen Realitätssystem“, wodurch „Literatur zur ständigen Erneuerung des kulturellen Zentrums von dessen Rändern her beiträgt“. (vgl. Zapf 2002: 65) In diesem Beispiel verbinden sich literarische Praxis und Literaturtheorie in einem Maße, das hilft, Schülerinnen und Schülern die Funktion literarischer Texte als ökologische Kraft innerhalb kultureller Ökosysteme nahezubringen: Ein wichtiges Ziel kulturökologisch ausgerichteten Literaturunterrichts.

8.4.2 „Wrong Channel“ von Roberto Fernandez – Vorschläge für die Mittelstufe

Der folgende Abschnitt widmet sich der *Short Short Story* „Wrong Channel“ von Roberto Fernandez im Hinblick auf den Mittelstufenfremdsprachenunterricht. Aufgrund seiner Kürze, wird der Text hier zunächst komplett abgedruckt:

Wrong Channel

Barbarita waited impatiently for her ride as beads of sweat dripped from her eyebrows into her third cup of cold syrupy espresso. She was headed for the toilet when she heard the knocking sounds of Mima's old Impala. "About time you got here," yelled Barbarita from the Florida room.

"It wouldn't start in the morning."

Barbarita got in, tilted the rearview mirror, and applied enough rouge to her face for a healthier look. She wanted to make a good impression on the doctor who would approve her medical records for her green card. On the way to Jackson Memorial, Mima talked about her grandchildren.

Barbarita knocked down all the Bibles and *Reader's Digests* on the table when the nurse called her name.

"Sorry, ma'am, but you can't come in," the nurse said to Mima.

"I'm her interpreter," replied the polyglot.

"*No bueno*," said the doctor grimly as he walked in with Barbarita's X-rays. He told Mima, "Ask her if she had TB."

Mima turned to Barbarita. "He says, if you have a television?"

"Tell him yes, but in Havana. Not in Miami. But my daughter has a television here."

Mima told the doctor, "She says she had TV in Cuba, not in Miami, but her daughter has TV here."

"In that case we need to test her daughter for TB too."

Mima translated, "He says he needs to test your daughter's television to make sure it works, otherwise you cannot get your green card."

"Why the television?" asked a puzzled Barbarita.

"How many times did I tell you you needed to buy one? Don't you know, Barbarita? This is America." (Fernandez in Stern 1996: 30-31)

Schon aufgrund der Kürze eignet sich die Geschichte für den Englischunterricht. Der ab der Mittelstufe gut zu bewältigende Geschichte dürfte des Weiteren auch inhaltlich die SchülerInnen und Schüler ansprechen, denn den meisten ist das Thema Einwanderung nicht fremd. Viele Schülerinnen und Schüler haben Freunde und Bekannte mit Migrationshintergrund; haben in den Nachrichten die Diskussion um den Einbürgerungstest verfolgt; kennen sogenannte Reality-Fernsehserien, in denen Deutsche in die Vereinigten Staaten oder nach Australien auswandern, um dort ein besseres Leben zu beginnen; und manch Schüler/Schülerin weist selbst einen Migrationshintergrund auf.

Weiterhin bekommt der Text Relevanz für den Fremdsprachenunterricht, weil durch ihn zwei Ebenen von Fremdverstehen aktiviert werden: dargestelltes Fremdverstehen und rezeptionsästhetisches Fremdverstehen (auf die Begriffe wurde weiter oben bereits eingegangen). Bezüglich des dargestellten Fremdverstehens: „Wrong Channel“ ist ein Beispiel für das Nichtfunktionieren von Kommunikation zwischen zwei – eigentlich drei – Vertretern unterschiedlicher Kulturen. Der Grund dafür, dass keine richtige Kommunikation zustande kommt, liegt an der Sprachbarriere Englisch – Spanisch. Solche Sprachbarrieren sind den Schülern sowohl aus dem Fremdsprachenunterricht als auch aus eigenen Erfahrungen bekannt. Was manchen vielleicht ebenfalls bekannt vorkommt, ist die Arroganz des Arztes gegenüber seiner ausländischen Patientin, die sich in der Bemerkung „No bueno!“ – „Nix gut!“ spiegelt. Solche Kulturfehler begehen viele Deutsche gegenüber Immigranten täglich; deshalb müssen sie in der Schule thematisiert werden.

Den SchülerInnen sollte klar werden, wie in interkulturellen Situationen – sowohl in der Geschichte als auch in der Realität – Stereotypen eine untergründige aber entscheidende Rolle in der Kommunikation spielen. In „Wrong Channel“ werden die Auswirkungen der Vorurteile aller an der interkulturellen Situation Beteiligten gezeigt: Seitens des Arztes werden sie nicht ausgesprochen, aber sein Verhalten lässt den Rückschluss zu, dass er Barbarita aus einer ethnozentrischen Haltung heraus begegnet. Seitens Mima hingegen werden die stereotypen Vorstellungen explizit in dem Ausspruch „How many times did I tell you you needed to buy one [a TV]? Don't you know, Barbarita? This is America.“

Was das rezeptionsästhetische Fremdverstehen betrifft, ist grundlegend zu überlegen, welchen Personen die Schülerinnen und Schülern in der Short Story begegnen. Folgende „Personaldaten“ sind der Geschichte zum Charakter Barbarita zu entnehmen:

- Barbarita kommt aus Kuba und will über das Green-Card-Programm in die USA einwandern.
- Ihre Tochter lebt bereits in den USA.
- Sie spricht kein oder nur sehr gebrochenes Englisch.
- Sie besitzt weder Auto noch Fernseher.

Es ist zu erwarten, dass diese Angaben über die Hauptperson der Geschichte bei den Schülern ebenfalls bestimmte Stereotype wecken, denen im Unterricht begegnet werden sollte. Als Grundlage Rezeptionsästhetischen Fremdverstehens in einem weiteren Sinne möchte ich auch Informationen über die fremdkulturelle Lebenswelt zählen, die sich dem Text entnehmen lassen. So erfahren manche Leser vielleicht überhaupt erst durch das Lesen von „Wrong Channel“, dass ein Einbürgerungsprogramm existiert, das mit der Verleihung des Zertifikats *Green Card* einhergeht (hier bietet es sich an, die SchülerInnen Informationen zur Green Card suchen zu lassen, z.B. über die Homepage der Amerikanischen Botschaft: URL4). Sie erfahren weiterhin, dass mit dem Bewerbungsverfahren eine medizinische Untersuchung auf ansteckende Krankheiten, wie Tuberkulose, einhergeht und dass diese Untersuchung üblicherweise in einem Krankenhaus stattfindet. Auch bestimmte alltagskulturelle Kleinigkeiten werden über den Text vermittelt, wie z.B. die Tatsache, dass manche Häuser in der Gegend, in der die Geschichte spielt, mit so genannten *Florida rooms* – einer Art Wintergarten – ausgestattet sind, dass in Krankenhäusern auch Wartezimmer existieren und dass dort gelegentlich Bibeln auf den Tischen bereitliegen. Schließlich erfährt man auch – und das ist natürlich subjektive Ironie des Autors –, dass amerikanische Bürger viel fernsehen.

Obwohl der Text eine Situation beschreibt, die den Lernern so selbst wahrscheinlich noch nicht widerfahren ist, betrifft das Thema die Schülerinnen und Schüler – wie oben erläutert – bis zu einem bestimmten Grad persönlich. Und persönliche Betroffenheit ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die jungen Leser überhaupt in Kommunikation mit dem Text treten. Ohne die Bereitschaft sich mit ihm auseinanderzusetzen, kann eine weitere Textarbeit nur schwer stattfinden (siehe hierzu auch die Bemerkungen zu Haas' *emotiver Kompetenz*).

Da Perspektivenwechsel und Fremdverstehen zu einem nicht unerheblichen Maß davon abhängen, „emotionale Zustände, Motive, Ziele, Haltungen, Wertungen etc.“ (Freitag in Bredella/Hallet 2007: 198) nachvollziehen zu können, bieten sich verschiedene alternative/kreative Methoden der Textarbeit im Anschluss an die

Rezeption an. Der große Vorteil der hier abgedruckten Erzählung besteht darin, dass sie einen Einblick in die *life story* einer fiktiven Persönlichkeit mit fremdkulturellem Hintergrund gewährt. Das erlaubt den SchülerInnen beispielsweise in die Rolle Barbaritas zu schlüpfen und einen Brief an die Tochter zu schreiben, in dem sie den Vorfall im Krankenhaus aus ihrer Sicht schildert. Solch eine Aufgabe bedeutet für die Schülerinnen und Schüler eine Auseinandersetzung mit der emotionalen Wahrnehmung und der subjektiven Sichtweise Barbaritas. Sie müssten versuchen, nachzufühlen, was Barbarita bei der Befragung im Krankenhaus empfunden haben könnte und wie sie den Vorfall werten würde. Die Schüler sollten sich zusammen mit der Lehrkraft dazu folgende Situation noch einmal veranschaulichen:

- Barbarita stammt aus Kuba.
- Sie ist zwischen 40 und 50 Jahre alt und beantragt ohne Englischkenntnisse eine Green Card für die USA.
- Sie geht zu der mit der Beantragung zusammenhängenden medizinischen Untersuchung ins Krankenhaus und nimmt eine Bekannte mit, die zwar übersetzen soll, aber selbst offensichtlich nicht gut Englisch spricht.
- Sie ist sehr aufgeregt.
- Der Arzt, der sich mit ihrem Fall beschäftigt, spricht kein spanisch und gibt sich wenig Mühe, ihr sein Anliegen bzw. seine Fragen verständlich nahe zu bringen.
- Es kommt zu einem banalen Missverständnis, das auf der im Spanischen gleichen Aussprache der Grapheme und <v> beruht und das für Barbaritas Aufenthaltserlaubnis unter Umständen schwerwiegende Folgen hat.

Es ergeben sich aus dieser Situation mehrere Möglichkeiten für die inhaltliche Gestaltung des Briefes:

- Barbarita könnte ihre Erlebnisse schildern und dabei ihre Sorge darüber ausdrücken, dass sie ihre Green Card nicht bekommt, weil sie keinen eigenen Fernseher besitzt.
- Sie könnte ihrer Tochter von dem Arztgespräch berichten und ihr erläutern, dass sie ihren Fernseher überprüfen lassen muss.

- Sie könnte aber auch schildern, wie sich das Missverständnis am Ende noch aufgeklärt und sich alles in Wohlgefallen auflöst.

Was die Schüler aus der Geschichte „machen“ bleibt ihnen überlassen, aber in jedem Fall würden einerseits Barbaritas Emotionen eine Rolle spielen und andererseits würde die Handlung der Short Story fortgeführt, was durch die emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit der Geschichte nicht nur die Fähigkeit der Leser zum Perspektivenwechsel, sondern auch ihre narrative Kompetenz trainieren würde.

In Ergänzung zu Themen des Interkulturellen Lernens lassen sich im Anschluss an die Textarbeit mit der Short Story „Wrong Channel“ aber auch literatur- bzw. kulturökologisch relevante Inhalte im Unterricht vermitteln. Folgender *post-reading*-Arbeitsauftrag soll an kulturökologische Überlegungen heranzuführen:

Die Schülerinnen und Schüler bekommen einige der 310 Fragen des in letzter Zeit viel diskutierten Einbürgerungstests gestellt. Zum Beispiel:

1. In Deutschland dürfen Menschen offen etwas gegen die Regierung sagen, weil ...
 - ☐ hier Religionsfreiheit gilt.
 - ☐ die Menschen Steuern zahlen.
 - ☐ die Menschen das Wahlrecht haben.
 - ☐ hier Meinungsfreiheit gilt.
2. In Deutschland können Eltern bis zum 14. Lebensjahr ihres Kindes entscheiden, ob es in der Schule am ...
 - ☐ Geschichtsunterricht teilnimmt.
 - ☐ Religionsunterricht teilnimmt.
 - ☐ Politikunterricht teilnimmt.
 - ☐ Sprachunterricht teilnimmt.
3. Deutschland ist ein Rechtsstaat. Was ist damit gemeint?
 - ☐ Alle Einwohner / Einwohnerinnen und der Staat müssen
 - ☐ sich an die Gesetze halten.
 - ☐ Der Staat muss sich nicht an die Gesetze halten.
 - ☐ Nur Deutsche müssen die Gesetze befolgen.
 - ☐ Die Gerichte machen die Gesetze.

4. Welches Recht gehört zu den Grundrechten in Deutschland?

- ☐ Waffenbesitz
- ☐ Faustrecht
- ☐ Meinungsfreiheit
- ☐ Selbstjustiz

5. Wen müssen Sie in Deutschland auf Verlangen in Ihre Wohnung lassen?

- ☐ den Postboten / die Postbotin
- ☐ den Vermieter / die Vermieterin
- ☐ den Nachbarn / die Nachbarin
- ☐ den Arbeitgeber / die Arbeitgeberin

6. Wie heißt die deutsche Verfassung?

- ☐ Volksgesetz
- ☐ Bundesgesetz
- ☐ Deutsches Gesetz
- ☐ Grundgesetz

17. Die deutschen Gesetze verbieten ...

- ☐ Meinungsfreiheit der Einwohner und Einwohnerinnen.
- ☐ Petitionen der Bürger und Bürgerinnen.
- ☐ Versammlungsfreiheit der Einwohner und Einwohnerinnen.
- ☐ Ungleichbehandlung der Bürger und Bürgerinnen durch den Staat.

18. Welches Grundrecht ist in Artikel 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland garantiert?

- ☐ die Unantastbarkeit der Menschenwürde
- ☐ das Recht auf Leben
- ☐ Religionsfreiheit
- ☐ Meinungsfreiheit

19. Was versteht man unter dem Recht der „Freizügigkeit“ in Deutschland?

- ☐ Man darf sich seinen Wohnort selbst aussuchen.
- ☐ Man kann seinen Beruf wechseln.
- ☐ Man darf sich für eine andere Religion entscheiden.
- ☐ Man darf sich in der Öffentlichkeit nur leicht bekleidet bewegen.

20. Eine Partei in Deutschland verfolgt das Ziel, eine Diktatur zu errichten. Sie ist dann ...

- ☐ tolerant.
- ☐ rechtsstaatlich orientiert.
- ☐ gesetzestreu.
- ☐ verfassungswidrig.

56. Welches Amt gehört in Deutschland zur Gemeindeverwaltung?

- ☐ Pfarramt
- ☐ Ordnungsamt
- ☐ Finanzamt
- ☐ Auswärtiges Amt

57. Es gehört nicht zu den Aufgaben des deutschen Bundesrates ...

- ☐ an der Verwaltung des Bundes mitzuwirken.
- ☐ die Interessen der Länder zu wahren.
- ☐ den Bundeskanzler / die Bundeskanzlerin zu wählen.
- ☐ an der Gesetzgebung des Bundes mitzuwirken.

58. Wer ernennt in Deutschland die Minister / die Ministerinnen der Bundesregierung?

- ☐ der Präsident / die Präsidentin des Bundesverfassungsgerichtes
- ☐ der Bundespräsident / die Bundespräsidentin
- ☐ der Bundesratspräsident / die Bundesratspräsidentin
- ☐ der Bundestagspräsident / die Bundestagspräsidentin

59. Welche Parteien wurden in Deutschland 2007 zur Partei „Die Linke“?

- ☐ CDU und SSW
- ☐ PDS und WASG
- ☐ CSU und FDP
- ☐ Bündnis 90/Die Grünen und SPD

61. Was bedeutet „Volkssouveränität“?

- ☐ Der König / die Königin herrscht über das Volk.
- ☐ Das Bundesverfassungsgericht steht über der Verfassung.
- ☐ Die Interessenverbände üben die Souveränität zusammen mit der Regierung aus.
- ☐ Die Staatsgewalt geht vom Volke aus.

(nach der Online-Version des Einbürgerungstests; URL 5)

Da vermutlich einige SchülerInnen nicht alle Fragen beantworten können, wird die Diskussion aufkommen, ob das hier geprüfte Wissen die Art von Allgemeinbildung repräsentiert, über die jemand, der in Deutschland aufgewachsen ist oder der lange in Deutschland gelebt hat, verfügen sollte, um als „deutsch“ zu gelten. Das führt sicherlich zu einigen Fragen, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sinnvollerweise behandelt werden könnten, z.B. ob anhand solcher Testfragen entschieden werden kann, ob man „deutsch genug“ ist, um eingebürgert zu werden? Oder: Warum gilt ein Deutscher, der einige Fragen falsch beantwortet, immer noch als „deutscher“ als ein Immigrant / eine Immigrantin, die alle Fragen korrekt beantwortet? Denkbar wäre auch zu diskutieren, was es überhaupt heißt, Deutscher zu sein und wer das bestimmt. Ab wann ist man „nicht mehr deutsch“ bzw. ab wie vielen falsch beantworteten Fragen ist man nicht mehr würdig eingebürgert zu werden? usw.

Folgende fiktiven Fälle könnten die Grundlage für eine weitere Diskussion um die Relativität von Abgrenzungen *eigen-* vs. *fremdkulturell* bilden: Ein vor dem 31.12.1992 geborener und aus einem der ehemaligen Länder der Sowjetunion stammender Spätaussiedler möchte nach Deutschland ziehen, um dort ständig zu leben. Bis dato war er noch nie in Deutschland. Ebenso möchte eine 25-jährige Türkin, die ihr ganzes Leben in Deutschland verbracht hat, dort arbeitet und lebt, die deutsche Staatsbürgerschaft beantragen. Der Spätaussiedler gilt nach § 3 BFVG als deutscher Volkszugehöriger. Er muss daher zwar einen Sprachtest, aber keinen Einbürgerungstest absolvieren. Die Türkin ist nach Art. 116 Abs. 1 GG Ausländer (vgl. Definition Ausländer; URL 6) Sie muss sowohl den Sprach- als auch den Einbürgerungstest bestehen.

Anschließend an solch ein Fallbeispiel böten sich verschiedene Fragen zur Diskussion über das Problem der Grenzziehung zwischen Eigenem und Fremdem an, mit dem Ziel den Schülern und Schülerinnen die Relativität von fremd und nicht fremd vor Augen zu führen. Die Lerner sollten erkennen, dass Prozeduren der Einbürgerung – kulturökologisch betrachtet – immer auch ein Mittel sind, kulturelle Grenzen zu ziehen bzw. zu festigen. Einbürgerungstests jeglicher Art – seien es medizinische Test (wie in „Wrong Channel“), Sprach-, oder Allgemeinwissenstests –, Ausländerbehörden und Auslandsämter, Green-Card-Bewerbungsverfahren usw. sind Institutionen der Gesellschaft, die kulturelle Grenzen errichten, um Eigenes von Fremdem zu trennen. Dieses Vorgehen entspricht wohl einem allgemeinen menschlichen Vorgehen bei der Orientierung in der Umwelt: Dinge, Sachverhalte, Naturerscheinungen, andere Menschen werden, um sie besser betrachten zu

können, segmentiert und klassifiziert. Das tut jeder, indem er sich stereotype Vorstellungen von seinem Gegenüber macht. Zur Aufrechterhaltung eines Staates und einer Gesellschaft ist dies notwendig, bedeutet aber gleichzeitig eine Einschränkung kultureller Vielfalt.

Um an Peter Finkes See-Metapher zu erinnern: die Grenzen zwischen dem Ökosystem See und dem den See umgebenden Ufer ist fließend. Es gibt Lebewesen, die sowohl im Wasser leben als auch an Land und es gibt Prozesse und Kreisläufe, die gleichzeitig vom Lebensraum Wasser und vom Lebensraum Land abhängen, sich jeweils dort *und* dort ereignen und voneinander abhängig sind. Obwohl wir das wissen, ziehen wir mittels Sprache zu Beschreibungszwecken und auf Kosten der Arten- und Interdependenzvielfalt eine eindeutige Linie zwischen Land und Wasser. Ähnlich verhält es sich, wie wir gesehen haben, auch mit der Errichtung kultureller Grenzen, denn auch im kulturellen Bereich ist, wie das hier aufgeführte Fallbeispiel von dem Spätaussiedler und der Türkin aufzeigen soll, die Grenze zwischen dem Einen und dem Anderen, zwischen dem Eigenen und dem Fremden eigentlich nicht eindeutig festgeschrieben. Jemand mit fremdkulturellen Wurzeln, der sein ganzes Leben in Deutschland verbracht hat und mit hiesigen Sitten, Gesetzen und Traditionen vertraut ist, ist unter Umständen „deutscher“ als jemand, der deutsche Wurzeln aufweisen kann, aber sein bisheriges Leben in einer fremden Kultur verbracht hat. Den Schülern diese Relativität zu vergegenwärtigen ist eine Aufgabe des kulturökologisch und interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts. Die SchülerInnen sollten erkennen, dass, so wie die Grenzen zwischen See und Ufer in Realität nicht festgeschrieben sind, auch kulturelle Grenzen nicht starr sind, sondern erst in einem Sekundärprozess durch menschliche Beschreibungsmechanismen errichtet werden. In dem hier behandelten Beispiel von dem Spätaussiedler und der Türkin werden die Grenzlinien durch kulturell-gesellschaftliche Mechanismen wie Ausländerbehörden und Bundesvertriebenengesetz gezogen. Darin besteht auch eine Parallele zu der Short Story „Wrong Channel“ von Roberto Fernandez.

Schlussendlich passt dieses Konzept eines kulturökologisch ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts, der die Relativität der dichotomischen Unterscheidung zwischen kulturell Eigenem und kulturell Fremden von einem fremdsprachlichen Text auf die eigenkulturelle Sphäre überträgt, auch zu den in 5.4 beschriebenen Forderungen Schröders an den Fremdsprachenunterricht als Wegbereiter zu der Auseinandersetzung mit dem nahen Fremden.

8.4.3 Märchen – Vorschläge für die Unter- und Mittelstufe

Ich möchte mich in diesem Kapitel auf die literarische Gattung des (Volks-)Märchens konzentrieren, da sich Märchentexte, obwohl sie im Fremdsprachenunterricht meist ein recht stiefmütterliches Dasein fristen, sowohl aus fach- als auch aus literaturdidaktischer Sicht hervorragend für den fremdsprachigen Literaturunterricht der Unter- und Mittelstufe eignen.

Märchen weisen meist recht einfache sprachliche Strukturen auf, was sie zusammen mit ihrer Kürze und dem Umstand, dass Märchentexte vielfach schon aus der Muttersprache bekannt sind bzw. bekannte Elemente enthalten, zu einer gut zu bewältigenden Textform für noch unerfahrene Fremdsprachenleser macht. Die Eigenart märchenhafter Texte über verschiedene Kulturen verbreitet zu sein, bietet zudem prinzipiell die Möglichkeit, sie den drei kulturellen Diskurssphären, die Hallet als Einteilungsraster für die im Fremdsprachenunterricht zu lesenden Texte vorschlägt, zuzuordnen (Kapitel 8.3.2 einschließlich der Unterkapitel). Diese Überlegungen weisen bereits auf einige ökologischen Merkmale von Märchen hin, die bereits im Unterstufenunterricht herausgearbeitet und vermittelt werden können:

(Volks-)Märchen oder märchenhafte Texte werden in allen Kulturen erzählt. Insofern haftet der Gattung Märchen von vornherein eine bestimmte Transkulturalität an. Verstärkt wird dieses Charakteristikum dadurch, dass die in verschiedenen Kulturen erzählten Märchen sehr oft große strukturelle, inhaltliche und symbolische Ähnlichkeiten aufweisen. Das zeigen beispielhaft die unterschiedlichen, länder- und kulturtypischen Versionen von „Rotkäppchen“ oder die ähnlichen Texte „Das Rätsel“, das aus dem deutschsprachigen Raum stammt und in Grimms *Kinder- und Hausmärchen* zu finden ist, und „The Ridere of Riddles“, das in zwei Versionen vorliegt – zum einen als Text in der Märchensammlung *Popular Tales of the West Highlands* von John Francis Campbell und zum anderen in der diesem Text zugrunde liegenden Version von Joseph Jacobs in *More Celtic Fairy Tales*.

Die in Märchentexten wiederkehrenden Motive, Handlungen und Symbole, die alle auf irgendeine Art und Weise typisches Menschliches aufzeigen, sind Lesern aus vielen verschiedenen Kulturkreisen bekannt, wodurch kulturelle Ökosysteme neue Berührungspunkte finden und in Austausch treten. Insofern besitzen Märchen bis zu einem bestimmten Grad auch kulturgrenzenauflösende Eigenschaften, die für den ökologisch orientierten Literaturunterricht genutzt werden können.

Die teils überraschend großen Ähnlichkeiten zwischen einigen Texten weisen bereits auf Besonderheiten in der Entstehungsgeschichte von Märchen hin, die aus

kultur- und literaturökologischer Perspektive nicht uninteressant sind und auch Thema des fremdsprachigen Literaturunterrichts werden können. Als Überblick über die Entstehungsgeschichte von und die Forschungsgeschichte zu Märchen ist im Folgenden der Eintrag zu „Märchen“ aus dem Metzler Literaturlexikon in gekürzter Form abgedruckt:

Märchen [...] phantast., realitätsüberhebene, variable Erzählung, deren Stoff aus mündl. volkst. Traditionen stammt und bei jeder mündl. oder schriftl. Realisierung je nach Erzähltalent und -intention oder stilist. Anspruch anders gestaltet sein kann: fest bleibt jeweils der Erzählkern (Handlungsfolge, Figurenkonstellation, Motive, auch Bildsymbole wie z.B. die Dornenhecke im ‚Dornröschen‘-stoff, vgl. seine schriftl. Ausformungen bei Brasie, Perrault, Grimm.) Von solchen auf volkstümliches, anonymes Erzählgut zurückgehenden *Volks-M.* unterscheiden sich die einmaligen Erfindungen und Fassungen der *Kunst-M.* namentl. bekannter Autoren. – M. wurden in Europa erst in der Neuzeit – nach vermutl. meist längerer mündl. Überlieferung – in breiterem Maße gesammelt und literarisiert (*Buch-M.*). Sache und Begriff wurden v.a. durch die verbreitete M.-Sammlung der Brüder Grimm (1812/15) bestimmt. Während aber in dieser Sammlung mündl. Erzählgut im ursprünglichen, weitgefaßten Sinne vereinigt ist (enthält auch Legenden, Sagen, Fabeln, Schwänke), versteht die Forschung heute unter dem Begriff ‚M.‘ i.d. Regel das *Zauber-M.* [...]

Das als ‚wunderbare Erzählung‘ eingegrenzte M., ist in d. Regel gekennzeichnet durch Raum- und Zeitlosigkeit, die wie selbstverständl. wirkende Aufhebung der Natur- und Kausalgesetze (Verwandlungen, sprechende Tiere, Pflanzen, Gegenstände usw.), das Auftreten von Fabelwesen (Riesen, Zwerge, Hexen, Drachen usw.), Einschichtigkeit (Zentrierung auf Heldin oder Held), Handlungsstereotypen (Auszug, Vertreibung, Mißachtung des Helden, seine Bewährung durch Aufgaben- oder Rätsellösung), v.a. stereotypem Schluß (ausgleichende Gerechtigkeit, Sieg des Guten oder Wiederherstellung einer harmon. Ordnung, mit – z.T. grausamer – Bestrafung des Bösen; selten ist der Triumph des Bösen [...]), durch stereotype Schauplätze (Schloß, Häuschen, Wald, Höhle, Quelle usw.), Requisiten (Brunnen, Zauberring, -spiegel, -lampe usw.) und Farben (gold, schwarz-weiß, rot-weiß), durch eine Strukturierung mit Symbolzahlen (Dreizahl: 3facher Kursus der Handlung, 3 Wünsche usw. – Siebenzahl: 7 Zwerge, 7 Jahre Frist usw.) und v.a. typisiertes Personal (König, Königstochter, -sohn, Heldin oder Held meist niederer Herkunft, mißachtet oder abhängig von bösen Schwestern, Brüdern, Stiefmüttern (usw.), meist namenlos oder mit Allerweltsnamen (Hans, Gretel) oder sprechenden Namen (Allerleirauh, Schneewittchen u.a.) belegt – meist auch dualist. gruppiert (arm – reich; gut – böse; schön – häßlich), wobei die positiven Eigenschaften häufig den sozial Niederen zukommen (arm = gut = schön oder tapfer; reich = böse = häßlich oder feige). Kennzeichnend ist ferner die Formelhaftigkeit der Sprache (Eingangs-, Schlussformel, stereotype Wiederholungen, Beschwörungs- und Merkverse) [...] Je nach Präferenz, Variation und Kombination der einzelnen Motive und Strukturelemente ergeben sich histor. und ethn. M.typen: etwa Unterschiede zwischen europäischen (kelt., german., roman.) und oriental.-ind. M. [...].

Trotz dem naiven Grundton waren M. nicht für Kinder gedacht, sondern gehörten zum Fundus des mündl. Erzählguts für die gesellige Unterhaltung der Erwachsenen (Spinnstubengeschichten, vgl. noch heute oriental. M.-erzähler auf Märkten und in Kaffeehäusern). M. waren Versuche, die als unzulänglich erfahrene Welt in einer erzählten Utopie zurechtzurücken, ein ‚wunschgeborener Gegenentwurf zum Alltag‘ (Klotz). Im M. können auch innere Erlebnisse, krit. Phasen der Reifung, zwischenmenschl. Beziehungsprobleme oder existentielle Schuldgefühle in metaphor. Bilder transponiert sein. *Geschichte:* M.motive finden sich international seit den ersten literar. Überlieferungen [...].

Forschung: Die wissenschaftl. Beschäftigung mit dem M. setzt mit den Brüdern Grimm ein [...]. Das 19. Jh. wandte sich insbes. der Frage nach der *Herkunft* zu und entwickelte u.a. die Mythen- und Erbtheorie (M. als Überreste von Mythen: Grimm) und mehrere monogenet. Herkunftstheorien (Wandertheorien: Herkunft aus Indien: Th. Benfey; aus dem babylon. Kulturraum: H. Winckler, H. Jensen; aus Ägypten: H. Braun, oder der kret.-minoischen Welt: W.-E. Peuckert); dagegen richtete sich die polygenet. (anthropolog.) Theorie (Entstehung gleichartiger M.motive bei allen Völkern gleicher Erlebnisstrukturen und ähnl. kultureller Bedingungen: A. Bastian, E.B. Tylor, W. Wundt u.a.). – Untersuchungen zur *M.-Deutung* reichen von frühen Auffassungen der M. als Symbole für Naturvorgänge [...] über aitiolog.

Es finden sich hier gleich mehrere Aspekte, die für eine kultur- und literaturökologische Erarbeitung von Märchentexten im Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Zum Beispiel ließe sich über einen Vergleich des erwähnten Märchens „Das Rätsel“ mit dem Text „The Ridere of Riddles“ eigenkulturelle, zielkulturelle und kulturübergreifende märchenhafte Motive, Symbole und Ähnlichkeiten bei der Wahl der Personen, der Schauplätze, der Handlungsstränge etc. mit der Klasse erarbeiten. Insofern würde auch deutlich, dass Märchen allen drei Hallet'schen kulturellen Diskurssphären angehören bzw. vor dem Hintergrund aller drei Diskurssphären mit ihnen im Unterricht gearbeitet werden kann.

Idealerweise führt die Arbeit mit Märchen im Fremdsprachenunterricht zu einer Auseinandersetzung mit bestimmten Funktionen von Erzähltexten, die ebenfalls kulturübergreifend wirken und in den Beispieltexten mit mehr oder weniger starker Ausprägung angelegt sind. Hierher passt in jedem Fall, was in obigem Zitat über die Funktion märchenhafter Texte bezüglich der Schaffung von Gegenwelten zu der als „unzulänglich“ erfundenen Wirklichkeit gesagt wurde. Eindeutig erfüllen Märchen darin die beiden ersten Funktionen der Zapf'schen Funktionstrias für literarische Texte: In einem ersten Schritt werden repressive Machtsysteme, gesellschaftliche Missstände, überkommene Hierarchiestrukturen, Ungerechtigkeiten, kulturelle und individuell-psychologische Erstarrungszustände usw. aufgezeigt, um in einem zweiten Schritt in einer utopischen, der Realität entgegen gesetzten Traumwelt, bestehend aus Feen, Zauberwäldern, Zauberringen, verzauberten Tieren, Personen und Gegenständen, überwunden zu werden. In diesem Zusammenhang wäre es auch wichtig, Schülern die therapeutische und sozial orientierende Wirkung von Märchen aufzuzeigen. Gerade auf diese Eigenschaften von Märchen bezieht sich auch Hellwig in *seiner* Märchendefinition:

[Ein Märchen ist] ein erzähl-appellativer und elementar poetischer Text mit phantasieanregender, unterhaltender und orientierender – auch therapeutischer – Wirkung. Seine Figuren und deren Erfahrungen zeigen etwas Typisches bis Archetypisches. Sie sind auf der Suche („queste“), durchwandern eine Reihe oft dramatischer Handlungsepisoden und gehen meist einem ‚guten‘ Ziel entgegen. Dabei spielt das Wunder, das Übernatürliche und Zauberartige eine fördernde oder hemmende Rolle. Tiefenstrukturell veranschaulicht die Handlung Facetten der menschlichen Natur, ihrer Entwicklung und Lebenswelt. Sie entfaltet eher Erfolg als Versagen menschlicher Entwicklung mit dem Ziel kluger Problemlösungen, geduldiger Selbstverwirklichung, – gelungener Partnerfindung und sozialen Fortschritts. (Hellwig 2000: 143-144)

Indem Hellwig Märchentexten sozialen Fortschritt zuschreibt, nimmt er indirekt auch Bezug auf die dritte ökologische Funktion literarischer Texte: den reintegrativen Interdiskurs. Ob Märchen allerdings wirklich einen reintegrativen Interdiskurs aufweisen, muss von Text zu Text genau geprüft werden. Entspricht es beispielsweise der Funktion des reintegrativen Interdiskurses literarischer Texte, wenn Hänsel die böse Hexe am Ende des Märchens in den Ofen stößt, um die alte Weltordnung wiederherzustellen? Stellt Hänsel die alte Weltordnung *überhaupt* wieder her? Bedeutet Hänsels barbarischer Akt vielleicht sogar einen kulturellen bzw. gesellschaftlichen Fortschritt, weil er mit der Vernichtung der Hexe ein Moment kulturellen Stillstands – einen kulturellen *death-in-life*-Zustand – zerstört? Dann müsste man sich allerdings fragen, welchen kulturellen Missstand die Hexe repräsentiert. Könnte sie für überkommene und angstbestimmte Machtstrukturen einer überholten Gesellschaft gelten, die eine kulturelle Evolution unmöglich machen? Solche und ähnliche Fragen können mit den Schülern diskutiert werden; sie können aber auch in die kreative Aufgabe münden, das Märchen weiterzuerzählen. Vielleicht käme dabei auch ein Schüler oder eine Schülerin auf die Idee, in seinem kreativen Anschluss text an das Märchen Hänsels Rache an der Hexe als den Start einer Anarchie der Kinder zu sehen. Ob diesem Text dann noch ein reintegrativer Interdiskurs zugeschrieben werden könnte? Das ist eine schwierige Frage, die damit zu tun hat, ob sich Anarchie als reine gesellschaftszerstörende Kraft oder als Bewegung mit kulturelernerneuerndem Potenzial betrachten lässt.

Viele Märchentexte zeigen Eigenschaften, die ihre teilweise sehr alte, mündliche und kulturübergreifende Überlieferungstradition vermuten lassen. Dabei fällt der erzieherische moralisierend-pädagogische Duktus vieler alter Texte auf, was wiederum darauf schließen lässt, dass Märchen nicht nur zur Unterhaltung erzählt wurden, sondern wohl auch, um bestimmte gesellschaftliche bzw. soziale Zwecke zu erfüllen (s. die oben angesprochene sozial orientierende Wirkung von Märchen). Dass das Erzählen von Geschichten diese sozialen Funktionen scheinbar „schon immer“ innehatten, zeigen die wohl ältesten Zeugnisse menschlicher Kreativität, die wir überhaupt kennen – sozusagen menschliche Ur-Texte –: die Felsmalereien unserer Vorfahren. Betrachtet man Fotos dieser wertvollen Kunde frühesten menschlichen Bewusstseins, dann kann man sich vorstellen, wie das, was da zu sehen ist, damals, als die Menschheit heraufzudämmern begann, schon Funktionen erfüllte, die der von Zapf für literarische Texte aufgestellten Funktionstrias nicht unähnlich waren. Sicherlich dienten die Darstellungen von Jagdszenen, Festlichkeiten, Spielen und alltäglicher Nöte der kollektiven Erinnerung und

Unterrichtung und sicherlich hatten die Zeichnungen in diesem Sinne, ähnlich alltäglicher Erzählungen heutzutage, auch identitätsstiftenden Charakter. Selbst die wohl menschlichste aller Fragen, die nach Herkunft und Ziel der Menschheit, beschäftigte bereits unsere Vorfahren. So frühe Beispiele menschlichen Erzählens beweisen, dass das Geschichtenerzählen ein Grundbedürfnis des Menschen darstellt, das ihm hilft, seine Welt zu strukturieren und soziale Bindungen herzustellen.

Es ist eine natürliche Entwicklung mündlich tradiertter Erzählungen, dass sie so lange über viele Jahre von Individuum zu Individuum weitergegeben werden, bis sie in ein kollektives Gedächtnis eingehen, wo sie mit einer Vielzahl schlichter, Kulturgrenzen überschreitender Formen von Literatur gespeichert werden. Schließlich werden diese Geschichten irgendwann schriftlich fixiert. Diese ersten Fixierungen von Erzählungen, diese „Vorstufen“ von Literatur, bezeichnet Hellwig in Anlehnung an Koch schlicht als *Simple Forms*:

Anhand der ‚Simple Forms‘ entwirft KOCH Grundlagen einer ‚Theory of Evolution for Literature‘, eines Entwicklungssystems von Literatur im kulturellen Kontext (1994: 318-366). Er gelangt dabei auf der Basis von drei Grundformen des Rituellen zu [sic!] Erkenntnis einer ‚Elementaren Trias Einfacher Formen‘. Die Trias erfaßt die Mythe, den Zauberspruch und das Lied (1994: 342 ff., bes. Graphik 343f.). Aus ihnen haben sich später – gelenkt von religiös- und spielkulturellen Kulturformen – weitere ‚Simple Forms‘ entwickelt: drei Grundformen des ‚Folktale‘, nämlich ‚Fairy Tale‘, ‚Trickster Tale‘ und ‚Fable‘, aber auch das Rätsel, der Witz und das Sprichwort. Diese alle nennt KOCH Elementarformen der Literatur. (Hellwig 2000: 142)

Hier wird gleich ein weiterer entwicklungsgeschichtlicher Aspekt von Märchentexten angesprochen: die Entstehung von Märchen aus Mythos, Zauberspruch und Lied. Dieser Aspekt widerspricht der polygenetischen Deutung nicht und kann zusätzlich im Literaturunterricht Thema werden. Witze, Sprichworte, Fabeln und Rätsel sind sowieso aufgrund ihrer Kürze und formelartigen und einfachen Sprache längst Textsorten für den Englischunterricht geworden. Ihr Entstehungshintergrund und ihre jahrhundertelange Tradition machen diese Textarten zu einem festen Bestandteil von Gesellschaft und Kultur, durch die sich die gesellschaftlichen Funktionen von Literatur, wie sie eine Theorie der *Literatur als kultureller Ökologie* entwirft, begründen lassen.

Ausgehend von den in der literaturökologischen Theoriebildung beschriebenen drei Funktionen literarischer Texte und ihrer Eruierung an beispielhaften Märchentexten lässt sich auch ein Nachdenken über den bereits angesprochenen Erziehungswert von Märchen anregen. Obwohl ursprünglich gar nicht für Kinderohren bestimmt, werden Märchentexte (wenn auch in oft abgemildeter

Form) doch nur zu gerne den Kindern aus moralisch-erzieherischen Gründen vorgelesen oder in mehr oder weniger schlechten Filmversionen der Traumfabrik Hollywood vorgeführt. Eine Arbeit mit Disney-Zeichentrick-Filmversionen oder mit neueren animierten Filmmärchen wie *Shrek* oder *Finding Nemo* bietet sich natürlich vor diesem Hintergrund ebenso für den Schulunterricht an wie eine Arbeit mit gedruckten Texten.

In diesem Zusammenhang scheint mir auch die Auseinandersetzung mit Fernsehshows wie *Germany's Next Topmodel*, *Popstars*, *Deutschland sucht den Superstar*, *Das Supertalent* usw. für einen kulturökologisch orientierten Literaturunterricht lohnenswert; bedienen doch diese Sendungen genau die Erwartungen der Zuschauer, die in ihrer Kindheit von den Märchenbüchern bedient wurden. Dort werden Einzelschicksale kreiert, wie beispielsweise das eines Mannes oder einer Frau, der/die aus einem fremden Land nach Deutschland gekommen ist, kaum deutsch kann, niemanden kennt, von der Gesellschaft nicht beachtet wird und einen unwürdigen Job verrichten muss. Diese Person, zu allem Überdross auch noch allein erziehend, weil ihr Partner an einer schlimmen Krankheit in seinem/ihren Heimatland gestorben ist, kann toll singen und findet den Weg in eine Talentshow. Diese bietet schließlich den einzig möglichen Ausweg aus seiner scheinbar ausweglosen Situation. Die hier beschriebene Person ist ein direkter Nachkomme Aschenputtels – nur dass im Fall der Fernsehsendung nicht der Glasschuh, sondern der Telefonanruf des Zuschauers entscheidet, was aus ihr wird. Dadurch, dass der Zuschauer per Telefonanruf oder SMS selbst über das Schicksal seines Helden / seiner Heldin mitentscheiden kann, bietet ihm die Fernsehshow sogar mehr als das gute alte Grimm-Märchen, in dem man am Ende das Schicksal des Helden hinnehmen muss, wie es kommt.

Die Frage, ob Märchentexte auf „ähnliche[s] Erleben bei versch. Völkern (Polygenese) [zurückgeht] oder aus gemeinsamem Erbgut (Monogenese) und Wanderungen entstanden“ (Sachwörterbuch der Literatur 2001: 495) sind, ist aus ökologischer Sicht für den Fremdsprachenunterricht ebenfalls nicht uninteressant. Gerade die polygenetische Theoriebildung steht im Einklang mit literaturökologischen Überlegungen – und zwar (1) insofern, als die Annahme, dass literarische Texte zu einem Teil von den komplexen Interdependenzen, die sich einerseits zwischen kulturellen und natürlichen Ökosystemen und andererseits zwischen den einzelnen kulturellen Diskursen innerhalb eines kulturellen Ökosystems ergeben, zu der polygenetischen Erklärung der Herkunft von Märchen passt und (2) weil die polygenetische – wie übrigens auch die monogenetische – Märchentheorie

letztendlich eine über viele Generationen laufende Weitergabe kultureller Meme beschreibt. Unter diesen Voraussetzungen lässt sich erklären, dass bestimmte Bauteile von Märchen, die bei Völkern, welche in ähnlichen natürlichen Umgebungen angesiedelt sind, erzählt werden, wiederkehren. Einige der sich in verwandten oder ähnlichen Kulturräumen wiederholenden Märchentraditionen wurden in obiger Märchendefinition aus dem *Metzler Literaturlexikon* bereits angesprochen: alle möglichen Verwandlungen; sprechende Tiere; Zaubergegenstände; das Auftreten von Fabelwesen; Handlungsstereotypen wie Auszug, Bewährung des Helden usw.; stereotype Schauplätze wie Häuschen im Wald, Höhle, Quelle; typisiertes Personal; Dualismen arm – reich oder gut – böse; formelhafte Sprache. „Je nach Präferenz, Variation und Kombination der einzelnen Motive und Strukturelemente ergeben sich histor. und ethn. M.typen: etwa Unterschiede zwischen europäischen (kelt., german., roman.) und oriental.-ind. M. [...]“ (Schweikle in Metzler Literatur Lexikon 1990: 292)

Es ist das Charakteristikum kultureller Ökosysteme, dass sie aufgrund der Abhängigkeitsverhältnisse und mannigfachen Wechselwirkungen zu den natürlichen Ökosystemen stets an diese zurückgebunden bleiben. Andererseits legen wir in kulturellen Diskursen fest, wie wir die uns umgebenden natürlichen Systeme segmentieren und klassifizieren, schließlich auch, wie wir mit ihnen umgehen. Wenn die polygenetische Theorie von der Entstehung der Märchen korrekt ist, dann beweist sie auch folgende ökologische Annahme: Literatur spiegelt als kultureller bzw. gesellschaftlicher Diskurs kulturelle Sichtweisen, Einstellungen und Interdependenzen zwischen kulturellen und natürlichen Systemen wider. Solche Abhängigkeitsverhältnisse lassen sich mit Schülern anhand der Arbeit mit Märchen im Literaturunterricht anschaulich herausarbeiten. Eine Analyse unterschiedlicher Naturrepräsentationen in russischen, indianischen, orientalischen und deutschen Märchen wäre beispielsweise ein erster Schritt in diese Richtung, da sich daran erste Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Darstellung von natürlichen Ökosystemen in verschiedenenkulturell geprägten Sichtweisen zeigen. Dass kulturelle Systeme und natürliche Systeme in dem einen Erdteil anders zusammenspielen als in dem anderen, wird an literarischen Texten, auch an Märchen, sichtbar – natürlich in verschieden starken Abstufungen, je nachdem, zu welchem Maß unterschiedliche Kulturen gleiche oder verschiedene Wurzeln aufweisen. Es sind schließlich diese Abstufungen, die für den Fremdsprachenunterricht interessant sind, weil den SchülerInnen anhand von Märchen so der fließende Charakter kultureller Grenzen und Verwandtschaftsbeziehungen kultureller Sichtweisen und Gepflogenheiten demonstriert werden können. Damit wird deutlich, wie allseits bekannte Texte zu

kulturellen Grenzüberschreitungen im Englischunterricht führen können: Einerseits sind den Schülern die Texte in der fremdsprachlichen Version bekannt, andererseits kommen kulturell bedingte Eigenheiten hinzu, die den eigenen nicht oder nicht völlig entsprechen. Es findet also auch hier wieder eine kreative Anknüpfung des Bekannten ans Unbekannte statt, was schließlich zu einer Erweiterung der eigenkulturell bedingten Sichtweisen führen und damit auch kulturevolutionär wirken kann.

Es bieten sich vielerlei alternative Möglichkeiten für die Arbeit mit Märchen an. Einige wurden oben mit Bezug auf narrative Texte genannt. Aus Sicht der Kommunikativen Kompetenz sind so gut wie alle Umgangsformen mit literarischen Texten, die Lesen, Schreiben, Sprechen, Nachspielen und Umdeuten enthalten, geeignet. Dass kreative Umgangsformen mit Literatur auch vor literaturökologischem Hintergrund sinnvoll sind, wurde bereits erläutert. Stichwortartig werden hier einige Methoden, die im Umgang mit Märchen im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden können, wiedergegeben (die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit):

- Die Schülerinnen und Schüler könnten ein alternatives Ende zu einem Märchen schreiben, in dem der Böse gewinnt, vielleicht auch das Märchen überhaupt aus der Sicht des Bösewichts erzählen. Daran anschließend wäre die Diskussion von Fragen möglich, wie beispielsweise:
 - Warum gewinnt das/der Gute stets in Märchen?
 - Warum klingt ein Märchen „komisch“, wenn der Böse siegt?
 - Welchen sozial ordnenden Wert und welchen Erziehungswert hat ein Märchen, in dem das Gute siegt und das Böse bestraft wird?
 - Welchen Wert hätte ein Märchen, das schlecht ausgeht?
 - Was macht traditionell den Bösen „böse“ und den Guten „gut“?
 - Ist denn überhaupt immer klar, wer der Böse und wer der Gute ist?
- Man könnte den SchülerInnen den Auftrag geben, zu dem im Unterricht gelesenen (englischen) Text selbstständig ähnliche (deutsche, türkische etc.) Märchen zu suchen.
 - Die Ähnlichkeiten müssten erkannt und die Wahl der Texte daraufhin begründet werden.

- Aufgrund dieser Ähnlichkeiten könnte sich eine Diskussion über archetypische Inhalte und Merkmale von Erzähltexten anschließen.
- Diese Diskussion würde zu einer Untersuchung von ökologischen Funktionen literarischer Texte in der Kultur führen.
- Einen anderen Zugang zu den Funktionen von Märchen, der mehr kreativ als analytisch ist, wären verschiedene Möglichkeiten der Illustration des Textes.
 - Über das Malen von Szenen ähnlicher, aber verschiedenkultureller Märchen (was gleichzeitig eine genaue Vergegenwärtigung der Bildlichkeit literarischer Texte schult), werden kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede, z.B. in Bezug auf Naturrepräsentationen oder in Bezug auf die Darstellung tradierter Schauplätze (Häuschen im Wald, Treffen am Brunnen...) sichtbar.
 - Eine ähnliche Konzentration auf Schauplätze, bildliche Elemente, und Stimmungen ermöglicht das Schreiben eines Drehbuchs zu einem Märchentext. Da wir immer noch über den Mittel- und Unterstufenunterricht reden, dürfte man als LehrerIn natürlich weder sprachlich noch inhaltlich ein Hollywood-reifes Skript erwarten. Aber es geht bei dieser Übung schließlich weniger um das Produkt als um den Prozess. Das Drehbuch soll eine Visualisierungsübung textlicher Schauplätze sein. Dadurch, dass die meisten Schüler und Schülerinnen filmische Märchenadaptionen kennen, können sie bei der Arbeit auf ihre Seherfahrungen zurückgreifen. Außerdem ergäbe sich auch hier eine Diskussion über die stereotype Darstellung von Schauplätzen in Märchentexten und dazugehörigen Filmen. Auch hier kann man über Funktionen und Ähnlichkeiten – auch kulturübergreifend – sprechen.
- Es bietet sich an, die Texte – im Fall des Unterstufenunterrichts wohl am besten zusammen mit der Klasse – in eine andere Zeit zu versetzen: So ließe sich beispielsweise „Rotkäppchen“ / „Little Red Riding Hood“ in eine Science Fiction Story umdichten. Dabei müsste man sich fragen:

- Welche Märchenelemente müssten in der neuen Geschichte enthalten bleiben, damit man sie trotz der Science-Fiction-Anteile noch als Märchen erkennt? Abermals ginge es um Überlegungen zu Märchentraditionen.
- Abgesehen von gattungstheoretischen Inhalten ließe sich im Unterricht anschließend auch darüber nachdenken, ob und wie sich im Verlauf der Zeit Märchen verändern. Denn traditionellerweise bleiben Märchen ja, obwohl sie seit Jahrhunderten weitergereicht werden, großteils unverändert, was z.B. am Märchenpersonal ersichtlich ist (Königinnen, Mägde, Prinzen, Drachen usw.). Wieder kann man fragen, warum das so ist und welche Wurzeln die Traditionen aufweisen. Vor allem könnte man sich zusammen mit den SchülerInnen Gedanken machen, wie sich Märchen kulturgrenzenüberschreitend verändern oder inwiefern sie inhaltlich weitgehend gleich bleiben. Auch hier ließe sich überlegen, worin sich kulturelle Unterschiede in Märchen manifestieren, auch im Hinblick auf die Interdependenzen zwischen natürlichen und kulturellen Systemen.
- Ähnliche Einsichten in bestimmte Märchentraditionen ließen sich erreichen, indem man mit den Schülern eine Pressekonferenz mit den an der Handlung beteiligten Personen mimt oder sie Briefe an Rotkäppchen, den Wolf oder die Großmutter schreiben lässt; auch das Schreiben eines Briefes von Großmutter an Wolf o.Ä. ist denkbar. Das Ziel dieser Übungen wäre, dass die SchülerInnen, indem sie die Personen der Märchen selbst befragen, auf bestimmte Dichotomien wie gut – böse, auf Handlungsmuster und Motive, auf Zahlensymboliken etc., die sich in Märchen wiederholen, aufmerksam werden. Daraufhin müsste man sich darüber unerhalten, warum bestimmte Märchenbauteile traditionell weitergegeben werden (literarische Funktionen!), wie sie weitergegeben werden und welchen Stellenwert sie in Märchen unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes jeweils einnehmen. Es ginge um das Erkennen, dass in Märchen bestimmte typische menschliche Erfahrungsweisen, Ängste, Hoffnungen und Gedanken (Meme!) von Text zu Text – wenn auch unterschiedlich kodiert – weitergegeben werden.

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich auf ein Beispielmärchen verweisen, das für die Behandlung einiger der hier angesprochenen, für den ökologisch orientierten fremdsprachigen Literaturunterricht relevanten Themen durchaus interessante Implikationen liefert. Folgenden Abdruck einer indianischen Erzählung habe ich unter dem Titel „The Indian Cinderella“ in der Anthologie *North American Legends* gefunden. Der Text findet sich auch sprachlich vereinfacht im Schulbuch *Green Line New 2 Bayern* (NGL 2008: 90-91) für die sechste Jahrgangsstufe auf den Seiten 90-91.

Das Märchen besticht zum einen durch seine Kürze, zum anderen durch seine relativ einfache Sprache, auch wenn man auf einige ungewöhnliche Sonderformen der englischen Sprachverwendung bei der Behandlung im Schulunterricht eingehen müsste. Aus den in diesem Kapitel behandelten literatur- und kulturökologischen Aspekten von Märchentexten ist „The Indian Cinderella“ aus mehreren Gründen für eine Behandlung im Fremdsprachenunterricht interessant. Die folgende abgedruckte Version ist der Originaltext aus *North American Legends*.

The Indian Cinderella

On the shores of a wide bay on the Atlantic coast there dwelt in old times a great Indian warrior. It was said that he had been one of the Glooskap's best helpers and friends and that he had done for him many wonderful deeds. But that, no man knows. He had, however, a very wonderful and strange power: he could make himself invisible; he could thus mingle unseen with his enemies and listen to their plots. He was known among the people as Strong Wind the Invisible. He dwelt with his sister in a tent near the sea, and his sister helped him greatly in his work. Many maidens would have been glad to marry him, and he was much sought-after because of his mighty deeds; and it was known that Strong Wind would marry the first maiden who could see him as he came home at night. Many made the trial, but it was a long time before one succeeded.

Strong Wind used a clever trick to test the truthfulness of all who sought to win him. Each evening, as the day went down, his sister walked on the beach with any girl who wished to make the trial. His sister could always see him, but no one else could see him. And as he came home from work in the twilight, his sister, as she saw him drawing near, would ask the girl who sought him: "Do you see him?" And each girl would falsely answer: "Yes." And his sister would ask: "With what does he draw his sled?" And each girl would answer: "With the hide of a moose," or "With a pole," or "With a great cord." And then his sister would know that they all had lied, for their answers were mere guesses. And many tried and lied and failed, for Strong Wind would not marry any who were untruthful.

There lived in the village a great Chief who had three daughters. Their mother had long been dead. One of these was much younger than the others. She was very beautiful and gentle and well beloved by all, and for that reason her older sisters were very jealous of her charms and treated her very cruelly. They clothed her in rags that she might be ugly, and they cut off her long black hair, and they burned her face with coals from the fire that she might be scarred and disfigured. And they lied to their father, telling him that she had done these things herself. But the young girl was patient and kept her gentle heart and went gladly about her work.

Like other girls, the Chief's two oldest daughters tried to win Strong Wind. One evening, as the day went down, they walked on the shore with Strong Wind's sister and waited for his coming. Soon he came home from his day's work, drawing his sled. And as his sister asked as usual: "Do you see him?" and each one, lying, answered "Yes." And she asked: "Of what is his shoulder-strap made?" And each guessing, said: "Of rawhide." Then they entered the tent, where they hoped to see Strong Wind eating his supper, and when he took off his coat and his moccasins they could see them, but more than these they saw nothing. And Strong Wind knew that they had lied, and he kept himself from their sight, and they went home dismayed.

One day the Chief's youngest daughter with her rags and her burnt face resolved to seek Strong Wind. She patched her clothes with bits of birch bark from the trees and put on the few little ornaments she possessed and went forth to try to see the Invisible One as all the other girls of the village had done before. And her sisters laughed at her and called her "Fool"; and as she passed along the road, all the people laughed at her because of her tattered frock and her burnt face, but silently she went her way.

Strong Wind's sister received the little girl kindly, and at twilight she took her to the beach. Soon Strong Wind came home drawing his sled. And his sister asked: "Do you see him?" And the girl answered: "No"; and his sister wondered greatly because she spoke the truth. And again she asked: "Do you see him now?" And the girl answered: "Yes, and he is very wonderful." And she asked: "With what does he draw his sled?" And the girl answered: "With the Rainbow," and she was much afraid. And she asked further: "Of what is his bow-string?" And the girl answered: "His bow-string is the Milky Way."

Then Strong Wind's sister knew that because the girl had spoken the truth first, her brother had made himself visible to her. And she said: "Truly, you have seen him." And she took her home and bathed her, and all the scars disappeared from her face and body; and her hair grew long and black again like the raven's wing; and she gave her fine clothes to wear and many rich ornaments. Then she bade her take the wife's seat in the tent. Soon Strong Wind entered and sat beside her and called her his bride. The very next day she became his wife, and ever afterwards she helped him to do great deeds. The girl's two elder sisters were very cross and they wondered greatly at what had taken place. But Strong Wind, who knew of their cruelty, resolved to punish them both into aspen trees and rooted them in the earth. And since that day the leaves of the aspen have always trembled, and they shiver in fear at the approach of Strong Wind, it matters not how softly he comes, for they are still mindful of his great power and anger because of their lies and their cruelty to their sister long ago. (Haviland 1979: 94-96)

Spätestens mit Hilfe des Lehrers werden die Schülerinnen und Schüler feststellen, dass das Grundgerüst der Erzählung größtenteils aus einem Märchenstoff stammt, der ihnen bekannt ist: „Aschenputtel“. Umso erstaunter dürften sie sein, ihm in einer Erzählung amerikanischer Ureinwohner wiederzubegegnen, wobei einige traditionell europäischen Märchenmotive und -schauplätze, die sie aus der Grimmschen Version von „Aschenputtel“ kennen, ersetzt werden durch solche, die in der starken Naturverbundenheit der amerikanischen Ureinwohner begründet und aus ihr heraus erklärbar sind.

Obwohl der Englischunterricht nicht der Ort für Märchenforschung ist, lohnt es sich, sofern „Indian Cinderella“ im Unterricht als Lektüre dienen soll, mit den Schülern in angemessener Kürze auf die Verbreitung des Aschenputtelmotivs in verschiedenen Kulturkreisen einzugehen. Eine grobe Vorstellung über die ungeheure Verbreitung des Stoffs durch Zeit und Raum liefern Ingrid Tomkowiak und Ulrich Marzolph im Kommentarbändchen zu ihrer Forschungsarbeit *Grimms Märchen international*. Darin ist zu lesen:

„Dies Märchen gehört unter die bekanntesten und wird aller Enden erzählt“, schrieben schon die Brüder Grimm in ihren Anmerkungen zu *Aschenputtel*, das, wie sie auch registrierten, mit *Allerleirauh* [...] und *Einäuglein, Zweiäuglein und Dreiäuglein* [...] verwandt ist und zusammen mit diesen Märchen den heute so bezeichneten Cinderella-Zyklus bildet. Sie selbst kannten eine ganze Reihe älterer und jüngerer Versionen des Märchens von Aschenputtel, darunter *La gatta cenerentola* aus dem *Pentamerone* des neapolitanischen Verwaltungsbeamten Giambattista Basile (um 1575-1623) und *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre* aus den *Histoires ou contes du temps passé* von Charles Perrault (1628-1703), Advokat und Mitarbeiter

des Finanzministers Colbert am französischen Hof. Während sie auf die Ähnlichkeit zu *Finette Cendron* aus den *Contes de fées* der Schriftstellerin Marie Catherine Le Jumel de Berneville, baronne d'Aulnoy (1650-1705), genannte Madame d'Aulnoy, ebenfalls hinwiesen, blieb ihnen die Motivähnlichkeit zu dem auch *Erdkühlein* genannten Märchen *Ein schon Historey von einer Frawen mit zweyen Kindlin* des Straßburger Dichters Martin Montanus (geb. um 1537) unbekannt [...]. Das Motiv der Suche nach der zur Frau begehrten Eigentümerin eines Schuhs hatten die Grimms dagegen schon in antiker Literatur gelesen, wenn auch nicht bei dem griechischen Geschichtsschreiber Strabon (um 63 v.Chr. - um 19 n.Chr.), der nach ägyptischer Vorlage den ältesten Beleg dafür gibt, so doch aber bei dem griechisch schreibenden römischen Schriftsteller Claudius Aelianus (um 170 - um 235 n.Chr.).

Die ausgewählten Texte sind zum Erzähltyp AaTh 510 A zu rechnen, einem der beliebtesten Märchen schlechthin, das in fast ganz Europa sowie in Teilen Asiens, Amerikas und Afrikas aufgezeichnet wurde. Zur Popularisierung der literarischen Fassung vor allem von Basile, Perrault, d'Aulnoy und Grimm haben zunächst die von Kolportagehandel vertriebenen Drucke, Heftchen und Bilderbogen beigetragen. Zahllose Einzel- oder Auswahlgaben Grimmscher Märchen als Kinder- und Jugendliteratur, Vertonungen und Verfilmungen, z.B. Walt Disneys auf Perrault basierender Film *Cinderella* (1950), und schließlich die Entwicklung von Fernsehen, Ton und Videokassetten machten das Märchen in aller Welt bekannt. (Tomkowiak & Marzolph 1996: 39)

Die Frage, ob die unüberschaubar große Zahl an „Aschenputtel“-Varianten von einem Urtext abstammen, der durch Völkerwanderung und europäische Siedler in verschiedene Länder gelangt ist oder ob es sich bei dem Aschenputtelmotiv um ein kulturell-gesellschaftliches Motiv handelt, das in irgendeiner Form typisch Menschliches repräsentiert, das in allen kulturellen Ökosystemen zu finden ist, ist eine Frage, die vor kulturökologischem Hintergrund auch im Schulunterricht behandelt werden könnte. Einen möglichen Aufhänger bietet der bereits „verdächtige“ Titel der Erzählung „Indian Cinderella“: „verdächtig“ ist er insofern, als dass der Name Cinderella – erwartungsgemäß – in der indianischen Erzählung nicht auftaucht. Auch ist es unwahrscheinlich, dass die Person Cinderella bei amerikanischen Ureinwohnern einen so hohen Bekanntheitsgrad erlangt hat, dass dort eine genuine traditionelle Erzählung nach ihr benannt wird. Dies führt zu zwei Vermutungen: Entweder ist das Cinderella-Motiv über europäische Einwanderer nach Nordamerika gelangt und der Stoff wurde von den amerikanischen Stämmen aufgenommen und an ihre Kultur „angepasst“ oder aber – und das scheint wahrscheinlicher – es gab bereits eine indianische Erzählung, ähnlich wie hier abgedruckt, die später mit dem Titel „Indian Cinderella“ von europäischen Märchensammlern versehen und abgedruckt wurde. Wie dem auch sei, eindeutig ist, dass der Aschenputtelstoff weltweit zu finden und bis weit in die Vergangenheit zurückzuverfolgen ist (vgl. auch den in unserem Zusammenhang interessanten Hinweis Thomkowiaks und Marzolphs auf das Vorkommen des Stoffs in Teilen Afrikas, Asiens und Amerikas). Dabei sollte man auch die bei der Edition auf die tradierten Texte einwirkende Kraft der Herausgeber nicht aus dem Blick verlieren (von den Brüdern Grimm ist beispielsweise bekannt, dass sie auf mehrerlei Weise in

die von ihnen gesammelten Texte eingegriffen haben [vgl. Schweikle in Metzler Literatur Lexikon 1990: 293]). Damit wird auch obige Vermutung bekräftigt, dass es sich bei dem Titel „Indian Cinderella“ um eine nachträgliche Ergänzung zu einem bereits bestehenden traditionellen Text handelt.

Aber unabhängig davon, ob nun „Indian Cinderella“ auf den amerikanischen Kontinent „gebracht“ wurde oder ob dort schon eine Erzählung existiert hat, die zufälligerweise Ähnlichkeiten mit der uns bekannten europäischen Version aufweist (denkbar wäre auch eine Mischung aus Überlieferung und Überbringung), in jedem Fall wird deutlich wie sehr ein Märchenstoff, je nachdem, wo er erzählt wird, kulturelle Prägung erfährt, obwohl das Grundgerüst der Erzählung im Wesentlichen beibehalten wird. Solche Überlegungen bilden auch die Basis für zwei *post-reading*-Aufgaben, die im Anschluss an den Text in *New Greenline 2 Bayern* aufgeführt werden:

(2) Different versions of *Cindarella*

- a) Make a list of the characters in the Grimm version of *Cindarella* (*Extra Line* p. 106). Match them with the characters in the version above. Explain how they are similar: what they look like, how they behave, what their role in the story is, etc.
- b) What is the basic story of *Cindarella*?
Write a short summary (two or three sentences) of what is the same in both versions. (NGL p. 91)

Auf für 6.-Klässler gar nicht so einfachem Niveau werden hier mit den SchülerInnen schon erste kulturökologische bzw. literaturökologische Betrachtungen angestellt. In einem weiteren Schritt wären (allerdings vielleicht erst für spätere Klassen) Überlegungen bezüglich der Elemente, anhand derer sich der kulturelle Unterschiede der Märchentexte manifestieren lässt, lohnend:

Die vielen Natursymbole in dem hier abgedruckten Beispielttext zeigen, wie sich die für uns Europäer ungewohnt starke Naturverbundenheit der nordamerikanischen Ureinwohner in literarischen Texten niederschlägt. Da mündliche Erzählungen wie auch schriftlich fixierte literarische Texte Teil und Spiegel eines kulturellen Systems darstellen, bestätigt sich die kulturökologische Annahme, dass sich kulturelle Ökosysteme als Folge der Wechselwirkungen zwischen Mensch und natürlichem Ökosystem ausbilden. Sicherlich ließe sich auf Basis dieser Erkenntnis mit den SchülerInnen viel literatur- und kulturökologischer fremdsprachiger Literaturunterricht betreiben. Einige Beispiele alternativ-kreativer Vermittlungsmethoden im Umgang mit Märchen, die einen interessanten und

abwechslungsreichen Weg der Vermittlung ökologischer Inhalte bieten und sich zudem selbst literaturökologisch begründen lassen, wurden weiter oben gegeben.

Worauf ich allerdings noch einmal hinweisen möchte, ist die Nähe des Aschenputtelmotivs zu bereits erwähnten Fernsehsendungen wie *Germany's Next Topmodel*, *Deutschland sucht den Superstar*, *Popstars* oder *Das Supertalent*. Es wurde angesprochen, inwiefern diese Sendungen „märchenhafte“ Erwartungen und Wünsche bedienen. Vielleicht bestätigt sich hierin auch eine polygenetische Erklärung der Märchenherkunft. Denn offenbar berühren Märchen wie „Aschenputtel“ und Sendungen wie *Deutschland sucht den Superstar* menschliche Bedürfnisse nach Gerechtigkeit, nach Geltung und Anerkennung, nach Ruhm, nach Wohlstand und Glück. In „Aschenputtel“ wie in „Indian Cinderella“ und vielen anderen Märchen finden Personen, die gesellschaftlich und kulturell benachteiligt waren, am Ende ihr Glück, was auch dem menschlichen Verlangen nach ausgleichender Gerechtigkeit entgegenkommt. Wie in diesen Texten, findet auch in besagten Fernsehsendungen, Spielfilmen, Fernsehserien, Groschenromanen usw. dieses Verlangen eine Befriedigung, die, mögen die Erfahrungen auch fiktiv sein, wichtig für das individuelle psychische Gleichgewicht sind.

Eine weitere Möglichkeit für den Umgang mit Märchentexten in einem (kultur-) ökologischen Literaturunterricht findet sich in dem Band *Umweltschutz und Märchen* von Alfred Pointer (Pointer 2000). Auch wenn mir Pointers psychologische und kulturell-gesellschaftliche Funktionszuschreibungen an Märchen und seine daraus folgende Beschreibung der Bedeutung von Märchen für die kindliche und jugendliche Entwicklung nicht unproblematisch erscheinen, werden gute Vorschläge für die konkrete Anwendung muttersprachlicher Märchentexte für einen Unterricht, der zu mehr Umweltbewusstsein erziehen soll, gegeben. Wie weiter oben schon vor dem Hintergrund des Ecocriticism beschrieben wurde, ist Umwelterziehung eine wesentliche und eine an Bedeutung zunehmende Aufgabe von Schule, was den Versuch einer Umsetzung von Pointers Vorschlägen auch im Englischunterricht durchaus rechtfertigt.

Dies leitet über zum letzten Teil der Arbeit, der sowohl rückblickend als auch vorausblickend die kultur- und literaturökologischen Inhalte für den Fremdsprachenunterricht, wie sie hier beschrieben wurden, mit allgemeinschulischen Zielen in Einklang bringen wird.

9 Rückschau, Zusammenfassung, Ausblick: kulturökologische Betrachtungen und allgemeenschulische Ziele

Als Rückschau, Zusammenfassung und Ausblick zu dieser Arbeit sollen die bis hier angebrachten Überlegungen zu einem ökologisch orientierten Fremdsprachenunterricht in den größeren Zusammenhang einiger schulpädagogischer Betrachtungen gestellt werden. Dabei wird geprüft werden, ob eine didaktische Anwendung und Umsetzung von Kulturökologie im Englischunterricht, wie sie hier vorgeschlagen wurde, auch zentralen allgemeenschulischen Zielformulierungen entspricht. Wenn solch eine Entsprechung nachgewiesen werden kann, ist die Notwendigkeit kulturökologischer Betrachtungen im Fremdsprachenunterricht letztendlich bestätigt.

Das Augenmerk meiner bisherigen Überlegungen lag auf dem Zusammenhang von Kultur- bzw. Literaturökologie und bestimmten fachlegitimierenden bzw. fachspezifischen und fächerübergreifender Zielsetzungen, dennoch deutete der ein oder andere Aspekt des Fremdsprachenunterrichts bereits in die Richtung allgemeenschulischer, fachunabhängiger Zielsetzungen. Diese Anklänge gilt es im Folgenden weiterzudenken. Einige Thesen zu den Funktionen von Schule in Gesellschaft scheinen dafür der richtige Anfang zu sein, weil hierbei Schule als ein Teilsystem des größeren Systems Gesellschaft/Kultur, einschließlich daraus entstehender Interdependenzen und Abhängigkeitsverhältnisse gesehen wird, was einem ökologischen Ansatz vom Prinzip her entgegenkommt.

Im weiteren Verlauf führen diese Betrachtungen zu Überlegungen eines modernen Allgemeinbildungskonzepts, das sich gewissermaßen ebenfalls als ein Subsystem des Systems Gesellschaft/Kultur interpretieren lässt. Es gilt dabei nicht nur zu fragen, was Allgemeinbildung ist, sondern auch, ob es vor der heutigen Diskussion um Bildungsfragen weiterhin überhaupt gerechtfertigt ist, Allgemeinbildung für die Schule vorauszusetzen und inwiefern ein Englischunterricht, der sich an den Inhalten der Ökologielinguistik, der Kulturökologie, des Ecocriticism und der Literaturökologie orientiert, „allgemeinbildend“ genannt werden kann.

9.1 Die Funktionen von Schule in Gesellschaft – ein Überblick

Das schulische System in seiner Eigenschaft als Subsystem der Gesellschaft ist zu einem sehr großen Teil für die kulturelle und gesellschaftliche Weiterentwicklung verantwortlich. Schule wird damit in einer kulturökologischen Betrachtungsweise zu einer wichtigen regulierenden und Kulturrevolution vorantreibenden ökologischen Kraft innerhalb des kulturellen Ökosystems, die sich durch einige zentrale Funktionen beschreiben lässt. In seinem Band *Theorie der Schule* (Wiater 2002) zählt Werner Wiater fünf schulische Funktionen auf, die er folgendermaßen formuliert:

Die Qualifikationsfunktion [...]

Es ist die Funktion der Schule, Kindern und Jugendlichen die Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, die sie für weitere Lernprozesse, für den späteren Eintritt in den Arbeitsprozess und für die allgemeine Lebensbewältigung benötigen. (Wiater 2002: 110, Hervorhebung im Original)

Die Personalisationsfunktion [...]

Es ist die Funktion der Schule, dem einzelnen Kind und Jugendlichen zur höchstmöglichen Entfaltung seiner persönlichen Anlagen und Befähigungen zu verhelfen, systematisch die geistigen und seelischen Kräfte zu entfalten und ihm dabei Erziehung und Bildung zukommen zu lassen. (Wiater 2002: 111, Hervorhebung im Original)

Die Sozialisationsfunktion [...]

Die Schule hat die Funktion, Kindern und Jugendlichen die soziokulturellen Ordnungen und Maßstäbe (Normen) der Gesellschaft, der sie angehören, zu vermitteln, damit das von der Sozietät gewünschte oder erlaubte Verhalten möglichst gewährleistet ist. (Wiater 2002: 121; Hervorhebung im Original)

Die Enkulturationsfunktion [...]

Die Schule hat die Funktion, Kinder und Jugendliche kulturelle Traditionen, die dem Überleben und dem ‚guten Leben‘ der Menschen im europäischen, christlich-humanistisch geprägten Raum dienen, aneignen zu lassen, um so einerseits kulturelle Rückschritte zu vermeiden und andererseits die Kulturentwicklung voranzubringen. (Wiater 2002: 124; Hervorhebung im Original)

Die Selektionsfunktion [...]

Unter der Selektionsfunktion der Schule versteht man, dass sie das Leistungsprinzip der Gesellschaft übernimmt und durch ihr Benotungs-, Zeugnis und Berechtigungssystem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene für die Platzierung im Gesellschaftssystem ausliest. (Wiater 2002: 127; Hervorhebung im Original)

Zum besseren Verständnis möchte ich im Folgenden auf einige nähere Erläuterungen eingehen, die Wiater selbst zu den einzelnen Funktionen gibt.

Die Qualifikationsfunktion von Schule setzt sich laut Wiater im Einzelnen zusammen aus (1) inhaltlichem Wissen bzw. aus Fachkenntnissen, (2) aus lebenspraktischem Anwendungswissen, worunter Wiater ein „situier-

anwendungsbezogenes Wissen“, versteht, das auch außerhalb der Schule wirksam werden kann. Dafür fordert er eine „lebensnahe Lernumgebung mit realistischen Aufgabenstellungen mit Projekten, Lernteams, Anwendungsaufgaben und Erkundigungen“. (vgl. Wiater 2002: 110) Schließlich führt er (3) bestimmte Schlüsselqualifikationen und metakognitiven Kompetenzen an. Darunter fallen:

Lernen lernen, vernetztes Denken, Hypothesenbildung, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Kreativität, Beweglichkeit im Denken, Ausdrucksfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Selbstkritik, Distanzierung durch Theoretisierung, Einfühlungsvermögen, Verminderung von Entfremdung, Mitverantwortung, Wissensmanagement, Informationsverarbeitungskompetenz usw. (Wiater 2002: 110-111)

Zuguterletzt nennt Wiater (4) sog. Handlungs- und Werteorientierungen und betont damit die Notwendigkeit der Diskussion um den Wert des in der Schule gelernten Wissens und der dort erworbenen Kompetenzen für den einzelnen und für die Gesellschaft. Das diene zum Ausbau „verantwortliche[r] Einstellungen und Verhaltensweisen“. (vgl. Wiater 2002: 111)

Diese Überlegungen führen zur *Personalisationsfunktion* der Schule. Die hierin vorgenommene Unterteilung in Erziehung und Bildung spricht bereits einige Aspekte des noch zu behandelnden Bildungskonzepts an. Als oberstes Ziel von Erziehung in der Institution Schule wird eine höchstmögliche Form von Mündigkeit der Schüler und Schülerinnen angenommen. Das bedeutet, sie sollen durch schulische Erziehungsprozesse Fertigkeiten erwerben, die sie dazu befähigen, ihr Leben „weitest möglich selbstbestimmt, vernünftig und verantwortlich zu führen“. Das schließt auch die Fähigkeiten ein, „selbstständig zu denken, kritisch und selbstkritisch zu urteilen“, sowie sich bei „Entscheidungen und Handlungen an soziale und rational-altruistische Werte [zu] binde[n] und sich den Fragen nach dem Sinn von Leben und Zusammenleben [zu] stell[en]“ (vgl. Wiater 2002: 113). In Bezug auf die Bildung fordert Wiater in Anlehnung an E. Liebau, dass die Schule ein gewisses „Bildungsminimum“ garantiert. Dieses besteht in den Forderungen nach:

- de[m] vollständigen Erwerb der zivilisatorischen Basisqualifikationen im Sinne einer für alle verbindlichen Mindestausstattung (Lesen, Schreiben, Rechnen, mit dem Computer arbeiten, eine Fremdsprache [...])
- [einer] historische[n] Grundorientierung, [einer] Förderung der leiblich-sinnlichen und ästhetischen Kompetenzen und eine[r] ethische[n] bzw. religiöse[n] Grundorientierung
- [einer] Förderung nicht nur der sprachlichen bzw. symbolischen, sondern auch der praktischen Kompetenzen und der Gesundheit des Schülers/der Schülerin

- [einer] aktive[n] und, soweit möglich, auch mitbestimmende[n] Teilhabe am unterrichtlichen und schulischen Geschehen [...] (Wiater 2002: 117)

Des Weiteren schreibt er zum Bildungsbegriff:

Der moderne Bildungsbegriff, sofern er nicht als Leerformel abgetan oder unpräzise mit Kompetenz bzw. Qualifikationen gleichgesetzt wird, umfasst als zentrale Bestimmungsstücke:

- sachgerechtes Weltverstehen,
- individual-soziales Selbstverstehen und Fremdverstehen
- verantwortliche Weltgestaltung
- mithilfe kritischer Vernunft
- und auf der Basis humaner Wertsetzungen.

Die gebildete Persönlichkeit kennzeichnet eine Verbindung von kulturellem Allgemeinwissen mit wertgeleiteten Haltungen (Einstellungen) und entsprechendem Handeln. (Wiater 2002: 118; Hervorhebung im Original)

Nach Wiater bildet sich der Mensch selbst „durch ganzheitliche Lernprozesse, in denen er Wissen, Einstellungen [und] Verhaltensweisen erwirbt, die ihm zu Weltverstehen (Sachkompetenz), Selbst- und Fremdverstehen (Ich- und Sozialkompetenz) [und] Weltgestaltung (Handlungskompetenz) verhelfen“ (Wiater 2002: 121).

Die *Sozialisationsfunktion* ist in enger Verbindung zu den eben angeführten Erläuterungen zu betrachten. Das Ziel dieser Funktion ist es, Lerner „gesellschaftlich handlungsfähig“ zu machen. Dies soll über Unterrichtsinhalte genauso erreicht werden wie über Lehrerverhaltensweisen, über eine geschickte Methodenauswahl und über ein positives Schul- und Klassenklima. (vgl. Wiater 2002: 121) Bei der „Vergesellschaftung“ des Menschen i.S. der *Sozialisationsfunktion* geht es um die „Übernahme der kulturspezifischen Normen und Werte, um das Erlernen gesellschaftlich zugewiesener Rollen bei gleichzeitiger Rollendistanz und um die Weitergabe gesellschaftlich relevanter Erfahrungen durch die ältere an die jüngere Generation.“ (Wiater 2002: 121-122)

Daraus ergeben sich weitere Ziele von Schule, die in der *Enkulturationsfunktion* zusammengefasst werden. Wiater zitiert im Folgenden Weber zur genaueren Bestimmung der dieser Funktion:

Es handelt sich bei der Enkulturation um den Versuch, „den individuellen Menschen von Geburt an auf der Basis seiner durch die biologische Evolution gewordenen, erbbedingten Voraussetzungen während seiner Ontogenese [...] an die von ihm zu erlernende, althergebrachte Tradition der polygenetischen im Verlauf einer langen soziokulturellen Evolution entstandenen mentalen Informationen ‚anzuschließen‘ [...]“ (Wiater 2002: 124)

Dass gerade diese schulische Funktion von kultur- und literaturökologischer Warte aus Bedeutung hat, sei an dieser Stelle nur angemerkt. Die Beziehungen zwischen Ökologie und Enkulturation werden in Verbindung mit Überlegungen zur Allgemeinbildung im weiteren Verlauf des Kapitels noch eingehender untersucht.

Die *Selektionsfunktion* wird hier lediglich der Vollständigkeit halber erwähnt, spielt aber für die vorliegende Arbeit keine Rolle. Mit ihr ist das Benotungs- und Zeugnisverfahren der Schule gemeint, das das „Leistungsprinzip der Gesellschaft“ widerspiegelt. (Wiater 2002: 127)

Bis hier wird deutlich, dass Schule Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf ein selbstständiges und eigenverantwortliches Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll. Dafür werden bestimmte Erziehungs- und Bildungsziele angenommen, die einerseits Reaktionen auf die Anforderungen der Gesellschaft darstellen, andererseits aber auch Gesellschaft und Kultur formen. Es findet also durch die Institution Schule und in der Institution Schule eine gewisse Regelung kultureller Prozesse statt. Das bestätigt das Bild von Schule als ökologischer Kraft innerhalb eines größeren kulturellen Ökosystems.

Innerhalb des Subsystems Schule leisten die unterschiedlichen Schulfächer ihre jeweiligen Beiträge zur Erfüllung der beschriebenen Zielvorgaben bzw. Funktionen. Dass Schule auch als Reaktion auf andere gesellschaftliche oder kulturelle Forderungen, Prozesse und Entwicklungen gesehen werden muss, erklärt die Auffassung von Schulfächern als Repräsentationen der verschiedenen gesellschaftlichen Diskurse. Und wie es charakteristisch für die Diskurse der Gesellschaft ist, Welt, Kultur und Gesellschaft aus unterschiedlichen Perspektiven zu beschreiben, ist es das auch für die jeweiligen Schulfächer. Jedes Fach trägt dabei auf unterschiedliche Weise seinen Teil zur Realisierung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule bei.

An dieser Stelle möchte ich zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Herangehensweisen an Weltbeschreibung abermals auf folgendes Zitat von Hans-Peter Dürr verweisen, in dem in Bezug auf die Unterschiede eines naturwissenschaftlichen und eines sprachlich-ästhetischen Weltzugangs ganz richtig festgehalten wird:

Der Erfolg der Naturwissenschaft beruht darauf, die Komplexität näherungsweise als Kompliziertheit zu interpretieren und dann einen Weg anzugeben, wie diese Kompliziertheit

auf etwas Einfaches reduziert werden kann. Die Methode, die dabei angewendet wird, ist die der Analyse, der Zerlegung, der Fragmentierung. (Dürr 1995: 106)

Der analytische Ansatz der Naturwissenschaften, der in unserer westlichen Gesellschaft spätestens seit der Epoche der Aufklärung überwiegt, ist wichtig, um die Welt kategorisieren zu können. Allerdings wäre die eine rein naturwissenschaftliche Betrachtungsweise von Welt eine einseitige Betrachtungsweise, die die Sicht auf die größeren Zusammenhänge der sozialen, kulturellen und natürlichen Realität leicht verdeckt. Ein Ausgleich wird im Fächerkanon der Schule z.B. durch die poetisch-literarische Weltbetrachtungsweise bereitgestellt. Hierin bekommen Schülerinnen und Schüler einen anderen Zugang zu kulturellen und natürlichen Prozessen, den Dürr in Abgrenzung oder besser: in Erweiterung zum naturwissenschaftlichen Weltbild wie folgt erklärt:

Die Sprache ist in diesem Fall nicht eigentlich begrifflich in dem Sinne, daß den verwendeten Worten scharfe Definitionen zugeordnet sind, sondern vielmehr symbolisch. Die Sprache versucht zu deuten, sie zeigt auf etwas, das mit Sprache eigentlich nicht ausgedrückt werden kann. Sie entspricht einer Aufforderung, den eigentlichen Sinn des Ausgesagten aus dem Untergrund unserer eigenen, großteils unbewußten Erfahrung nachzuliefern, ihn eigens nachzuschöpfen. Wir werden bei dieser symbolischen Sprechweise nichts verstehen, wenn wir unser Augenmerk auf den deutenden Finger, anstatt durch eigene Anstrengung, durch intuitive Versenkung zu versuchen, dem zeigenden Finger folgend, in die große offene Landschaft zu sehen, in die er zeigt. Die poetische Sprache versucht, das Licht, das in uns von innen kommt, in verschiedene Regionen zu spiegeln, die uns begrifflich zugänglich sind. Das Eigentliche, was dahintersteht, kann prinzipiell nicht ausgedrückt werden. Durch mannigfache Spiegelung kann Poesie bewirken, die Topologie, die Beziehungsstruktur von Wirklichkeit aufzuhellen. Hierbei erleichtert Unschärfe die Gestaltwahrnehmung, Verfremdung verhindert, daß das Gesagte wörtlich genommen wird. Andererseits erschwert diese Unschärfe eine ‚genaue Vermittlung der Vorstellungen‘. Eine richtige Einstimmung erfordert hohe Kunst. Wenn sie gelingt, ist die Erfahrung, die sie vermittelt, weit umfassender und wesentlicher als analytische Erfahrung. (Dürr 1995: 101)

Dazu passt auch folgende Aussage Hellwigs, bei der er sich auf eine Beschreibung der Funktion von Literatur nach Wolfgang Iser beruft²⁶:

Literature is cultural capital, as noise of culture, and as a stage for human self-enactment still holds its place in a world dominated by science, technology, and politics. Its marginal position has an unprecedented advantage in that it provides frames for the self-declared universality of discourses that occupy the center of our world (1996: 22)

Literatur ist eine wesentliche Domäne der Kultur, ein Fundus für Daseinsdeutung und Identitätssuche. Sie enthält zum einen ‚beunruhigend‘-subversiven ‚Lärm‘, der Raum schafft ‚for unpredictability and invention‘, für Unvorhersehbares, Neues, Schöpferisches. Sie ist zum anderen eine ‚Bühne‘ für die handelnde Selbstverwirklichung des Menschen (‚Human Self-Enactment‘) – in einer Welt, die durch Wissenschaft, Technologie und Politik beherrscht wird.

²⁶ Im Folgenden zitiert Hellwig Iser, W. (1996): „Why Literature Matters.“ Ahrens, R. / Wolkman, L. (ed.s) (1996), 13-22.

Insofern macht Literatur – von einer Randposition aus – Rahmenangebote für die vom Menschen aufrechterhaltene Universalität von Diskursen, die das eigentliche Zentrum seiner, unserer Welt ausmachen. Diese Diskurse müssen schon in der Schule in Gang gesetzt werden und zum Tragen kommen, wenn sie eine echte Chance behalten und verstärkt gewinnen sollen in unserer Zeit. Im Interesse einer behutsamen, jedoch intensiven Hinführung zur Literatur müssen sie sehr viel früher eingeleitet und wirksam werden als in der Sekundarstufe II. (Hellwig 2000: 21)

Die von Hellwig und Dürr dargestellte Ganzheitlichkeit in der Weltbetrachtung spiegelt sich in Werner Wieters Ausführungen zu den Funktionen von Schule in der Gesellschaft. Qualifikation, Personalisation, Sozialisation, Enkulturation und teilweise auch Selektion sind Funktionen von Schule, die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich gesellschaftlich und kulturell „fit machen“; und zwar weil möglichst viele Aspekte der menschliche Natur gleichzeitig betroffen sind. Diese Überlegungen haben viel mit der Frage nach Allgemeinbildung zu tun. Das soll im Folgenden näher dargestellt werden.

9.2 Klafkis Allgemeinbildungsbegriff und (kultur)ökologische Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht

Der Allgemeinbildungsbegriff beinhaltet viele Konnotationen, wodurch ein unbefangenes Nachdenken über ihn unmöglich ist. Es sind v.a. die zahlreichen negativen Assoziationen, die Bildung als „verstaubte“ Idealvorstellung einer aussterbenden konservativen gesellschaftlichen Bewegung erscheinen lassen, welche die Reflexion erschweren. Um mit diesen – z.T. ungerechtfertigten – negativen Vorstellungen über den Allgemeinbildungsbegriff aufzuräumen, werden im Folgenden einige dieser Vorstellungen beispielhaft aufgezählt. Ich zitiere dazu Klafkis Darstellung in *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Klafki 1996). Die erste Negativassoziation, die dort mit dem Allgemeinbildungsbegriff in Zusammenhang gebracht wird, ist jene, dass es sich bei Allgemeinbildung

[...] um einen idealisierend-überhöhenden Begriff [handle], der nicht geeignet ist, das zu bezeichnen, was im alltäglichen pädagogischen Umgang z.B. von Eltern und jungen Menschen und vor allem auch in den Lehr- und Lernprozessen pädagogischer Institutionen, insbesondere der Schule, tatsächlich ablaufe oder erreichbar sei. (Klafki 1996: 43)

Eine weitere „gängige“ Konnotation, die Klafki zum Allgemeinbildungsbegriff anführt, ist folgende:

„Bildung“ sei ein historisch überholter, den pädagogischen Aufgaben in einer demokratischen Gesellschaft unangemessener Begriff; denn er sei Ausdruck der gesellschaftlichen Lebensbedingungen und des Selbstverständnisses einer begrenzten sozialen Schicht innerhalb der Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts und ihrer vor- und undemokratischen gesellschaftlich-politischen Strukturen, nämlich Ausdruck des Selbstverständnisses des wohlhabenden Bürgertums. Wenn man diesen historisch-gesellschaftlichen Ursprung der Bildungsidee verkenne oder ausklammere, den Begriff verallgemeinere, ihn in die veränderte historisch-gesellschaftliche Gegenwartssituation übersetze und zugleich als pädagogischen Orientierungsbegriff auf die Zukunft hin verwende, dann werde er zu einer ideologischen Formel, d.h. zum Ausdruck nachweisbar falschen gesellschaftlichen Bewußtseins. (Klafki 1996: 43)

Schließlich erläutert Klafki ein drittes Argument gegen ein Allgemeinbildungskonzept, das in engem Bezug zu dem eben zitierten zu sehen ist:

Der Bildungsbegriff sei ein *unpolitischer* Begriff, er habe mindestens für Teile jenes deutschen Bildungsbürgertums seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und in der Folgezeit eine Art Ersatzfunktion gehabt – Bildung als Ersatz für die nicht erfüllten Hoffnungen auf eine Wandlung des monarchisch-feudalen Obrigkeitsstaates zu einem offenen, liberalen Verfassungsstaat republikanischen Zuschnitts, in dem das geistig mündige gewordene Bürgertum entschiedene politische Mitbestimmungs- und Gestaltungsfunktionen hätte gewinnen können. (Klafki 1996: 44)

Diese drei von Klafki erläuterten häufig gegen den Allgemeinbildungsgedanken gehaltene Sichtweisen mögen z.T. einer gewissen Logik nicht entbehren; dennoch halte ich es mit Klafki und bin der Überzeugung, dass man trotz aller Einwände gegen einen als konservativ empfundenen Allgemeinbildungsbegriff ein Allgemeinbildungskonzept für die Schule benötigt. Letztlich auch, um eine sinnvolle Verankerung von Schule und Unterricht in der Gesellschaft betreiben zu können.

Einer der Hauptgründe, der *für* das Festhalten an einem Allgemeinbildungsbegriff spricht – von Klafki als *systemischer Grund* bezeichnet – , liegt in der Möglichkeit einer besseren Planung von Bildungsprozessen:

Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an uns aller, also auch der Erwachsenen ‚lebenslanges Lernen‘ nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen. (Klafki 1996: 44)

Indem Klafki diese Begründung für die Notwendigkeit von Allgemeinbildung in einen historischen Zusammenhang stellt, versucht er die Argumente jener Kritiker des Allgemeinbildungskonzepts, die Allgemeinbildung als repressiv und vordemokratisch verstehen, zu entkräften. Denn laut Klafki war der Bildungsbegriff, wie er sich im Zeitraum zwischen 1770 und 1830 – jenem „philosophie-, literatur- und pädagogik-geschichtlich [...] spannungsreich[en] Zeitraum zwischen Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik“ (Klafki 1996: 15) – herausbildete, keineswegs rückwärtsgewandt:

Es läßt sich zeigen, dass jener keineswegs uniforme, sondern aspektreiche Bildungsbegriff, wie er im Zeitraum zwischen 1770 und 1830 entwickelt und erst seit dieser Zeit zu einem Zentralbegriff des pädagogischen Denkens im deutschsprachigen Raum geworden ist – bei Lessing, Herder und Kant, Goethe und Schiller, Pestalozzi, Diesterweg und Fröbel, Schleiermacher, Herbart und Humboldt, Fichte und Hegel –, ein durchaus kritisch-progressiver, nicht zuletzt ein teils ausdrücklich, teils mindestens potentiell auch gesellschaftskritischer Begriff gewesen ist [...]. (Klafki 1996: 45)

Klafki führt das näher aus, indem er zusammenfassend darauf hinweist, dass die hier aufgezählten frühen Vertreter eines klassischen Bildungsbegriffs

die Zentralidee der Aufklärung ‚aufgehoben‘ [haben], die Kant als den Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit bezeichnete, einen ‚Ausgang‘, der mit dem Anbruch der Moderne als individuelle und gesellschaftlich-politische Aufgabe erkennbar geworden sei. Damit sind Anspruch und Möglichkeit jedes Menschen gemeint, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, und das Recht jedes Menschen auf pädagogische unterstützende Entfaltung aller seiner Möglichkeiten (– jene Zeit spricht oft, so Pestalozzi und Humboldt, von der Entwicklung aller ‚Kräfte‘ des Menschen –); weiterhin ist für jenen Bildungsbegriff der deutschen Klassik die Überzeugung konstitutiv, daß die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Menschen zugleich die Möglichkeit eröffnet, daß die Menschen im vernunftmäßigen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine vernünftige Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheitsspielräume vergrößern können. Explizit – so etwa bei Schiller, Schleiermacher [...], Fichte, Diesterweg – oder mindestens implizit – so etwa bei Humboldt – schloß dieses Bildungsverständnis immer eine Kritik an fragwürdigen Traditionen, Besitz- und Herrschaftsverhältnissen ein, die der Entfaltung jener mit dem Bildungsbegriff gemeinten menschlichen Möglichkeiten entgegenstanden oder sie bewußt und gezielt verhinderte. (Klafki 1996: 45-46)

Nun sind die vorher zitierten Kritikpunkte am Bildungsbegriff deswegen nicht völlig unbegründet und aus der Luft herbeigeholt. Dass dem ursprünglich fortschrittlichen Bildungsgedanken, der eng mit dem gesellschaftsumstrukturierenden Anspruch der Aufklärung verknüpft war, schließlich rückwärtsgerichtete

Nebenbedeutungen beigemessen wurden, schreibt Klafki einem gewissen „Verfallsprozess“ des Bildungsbegriffs zu. Er geht dabei von drei „Momenten“ aus, die den Weg von der Progression zur Regression beschreiben.

Verkürzend lässt sich dazu sagen, dass die fortschrittlichen Aspekte des um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert entworfenen Bildungsbegriffs nach und nach verdrängt wurden „zugunsten eines vermeintlich unpolitischen Verständnisses dessen, was Bildung meine.“ Allerdings mit dem Ergebnis, dass der Bildungsgedanke erst recht politisiert wurde, denn Bildung wurde mehr und mehr zu einem Privileg der Reichen – eine Entwicklung, die gerade gegenläufig zu den aufgeklärten Forderungen Kants, Humboldts, Pestalozzis und anderer Denker verlief. Bildung konnten sich schließlich nur noch die „wohlhabenden, sich dem restaurierten Obrigkeitsstaat anpassenden oder durch ihn profitierenden Gesellschaftsschichten, im Sinne jener Ehe von ‚Besitz und Bildung‘“ leisten. Aus diesen Entwicklungen heraus lässt sich die heute noch anklingende und auch berechtigte Kritik an einem Bildungsbegriff, der die Grenze zwischen profiliertem, reichen Bürgertum und armgeborener Unterschicht markiert, verstehen. Während – so Klafki – Schleiermacher, Fichte, Humboldt und Diesterweg Bildung noch „als dynamisches Moment der Überwindung von gesellschaftlich bedingter Ungleichheit verfochten hatten“, wurde das Gut Bildung allmählich zu einem „Mittel der ‚Stabilisierung‘ der gesellschaftlich-politischen Herrschaftsverhältnisse“.

Als dritten Aspekt der „Verfallsgeschichte“ führt Klafki die Fixierung vermeintlich bildender Inhalte an einem Kanon verbindlicher Stoffe an. Damit wurde, Klafki zufolge, „die Einheit von übergreifenden inhaltlichen Orientierungen *und* Individualisierung, die nicht zuletzt Humboldts Bildungsidee gekennzeichnet hatte, nun um das Moment der Individualisierung verkürzt [...]“. (vgl. für den ganzen Absatz Klafki 1996: 46-47)

Vor dem Hintergrund dieser „Verfallsgeschichte“ des klassischen Bildungsgedankens, wie Klafki sie beschreibt, sind die heutigen kritischen Stimmen der Öffentlichkeit zum Allgemeinbildungsgedanken nachzuvollziehen. Allerdings zeigt sich auch, dass die Grundüberlegungen, die zur Prägung des Bildungsbegriffs im Zeitraum zwischen 1770 und 1830 geführt hatten, durchaus progressiv und gesellschaftsverbessernd waren.

Es ist natürlich wichtig zu fragen, wie Schule Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bestmöglich mit Kompetenzen, die sie auf den späteren Beruf vorbereiten, ausbilden kann. Es ist aber auch wichtig, darüber nachzudenken wie dieser Kompetenzerwerb in ein größeres zusammenhängendes modernes Allgemeinbildungskonzept passt, das an die historischen und philosophischen Ereignisse der Zeit um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, in der der Bildungsbegriff seine Knospen trieb, anknüpft. Genau das fordert Wolfgang Klafki. Ausgehend von dem Bildungsgedanken der Zeit von etwa 1770 bis 1830, für deren Theoriebildung er eine moralische, eine kognitive, eine ästhetische und eine praktische Dimension annimmt, und den Erkenntnissen, wie es zu der Abwertung von Bildung kam, folgert Klafki, es wäre unsere Aufgabe,

[...] die Denkansätze jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auch Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken, wie das etwa Heinz-Joachim Heydorn [...] und Herwig Blankertz [...], Max Horkheimer [...], Theodor W. Adorno [...] und Jürgen Habermas [...], Klaus Mollenhauer [...], Karl Ernst Nipkow [...] oder bildungstheoretische Gremien der SPD [...] – um nur einige Namen zu nennen – in jüngerer Zeit versucht haben. (Klafki 1996: 48)

Indem sich Klafki in die Liste dieser Namen einreihet, beginnt er, sein eigenes Allgemeinbildungskonzept zu entwickeln. Dazu geht er nach den folgenden neun Grundbestimmungen vor:

1. Bildung und Gesellschaft
2. Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten:
 - Selbstbestimmung
 - Mitbestimmung
 - Solidarität
3. Die drei Bedeutungsmomente des Begriffs ‚Allgemeinbildung‘ (‚allgemeine Bildung‘):
 - Bildung für alle
 - Bildung im Medium des Allgemeinen
 - Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten
4. Folgerungen aus der Bestimmung ‚Bildung für alle‘
5. Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme
6. Die Bedeutung der vielseitigen Interessens- und Fähigkeitsentwicklung – polare Ergänzung zur Konzentration auf Schlüsselprobleme
7. Die Bedeutung verbindlicher Lehrplanelemente und Schwerpunktbildungen
8. Der Stellenwert ‚instrumenteller‘ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten
9. Revision des überkommenen Leistungsbegriffs (vgl. Klafki 1996: 49-77)²⁷

²⁷ Die Bestimmungen 4-6 sind als tiefergehende Erklärungen der dritten Bestimmung zu verstehen.

Bei näherer Betrachtung der Ausführungen und Erläuterungen Klafkis zu einem modernen Allgemeinbildungsbegriff fällt auf, dass er ökologisch vorgeht. Denn sein Allgemeinbildungskonzept beruht sowohl auf den Rückgriff auf eine breite Anzahl gesellschaftlicher Diskurse als auch auf eine Bestimmung aus einer geschichtlichen Perspektive heraus. Aus kulturökologischer Sicht liefern gesellschaftliche bzw. kulturelle Betrachtungen erst dann ein sinnvolles Ergebnis, wenn erstens: die unterschiedlichen Diskurse der Gesellschaft auf verknüpfende Art in die Betrachtungen einbezogen werden und zweitens: die geschichtlichen Bedingungen kulturell-gesellschaftlicher Prozesse und Entwicklungen nicht vernachlässigt werden. Nur in dem Fall einer solchen komplexen, ganzheitlichen Betrachtungsweise von Kultur und Gesellschaft können kulturellen Überlegungen im weiteren Sinn eine kulturevolutionäre Wirkung zugestanden werden. Klafkis Allgemeinbildungskonzept ist in dem Sinne eine ganzheitliche ökologische Theorie, als er Schule und Bildung mit den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Diskursen in Verbindung bringt. Dabei ist sein Vorgehen geprägt von großem geschichtlichen Bewusstsein, von Ganzheitlichkeit (sowohl in Bezug auf Bildungsprozesse als auch in Bezug auf die Beschreibung von Gemeinschaft und Individuum), Komplexität, globalem Denken, Gedanken zum Umweltschutz und zur Friedenserziehung, von der Betonung kultureller und natürlicher Vielfalt, von vernetzendem Denken (sowohl in Bezug auf einen fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht als auch im Hinblick auf kulturell-gesellschaftliche Prozesse), politischen Überlegungen innerhalb der Bildungsdiskussion als auch von starken Bemühungen um soziale Gerechtigkeit durch Bildung. In Relation zu den kultur- und literaturökologischen sowie den fachdidaktischen, interkulturellen, linguistischen und methodischen Überlegungen als auch in Relation zu den Inhalten des Ecocriticism und der Globalisierung, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wurden, interessieren uns v.a. Klafkis oben genannten Punkte 1, 2, 3, 5 und 6 seines modernen Allgemeinbildungsbegriffs.

9.2.1 Klafkis Grundbestimmungen von Allgemeinbildung und einige ökologische Betrachtungen

9.2.1.1 Bildung und Gesellschaft

Einen Grundpfeiler des Klafki'schen Allgemeinbildungskonzepts bildet die Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildung und Gesellschaft. Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen, so Klafki. (vgl. Klafki 1996: 49) Diese simpel anmutende Feststellung hat auch in einer kulturökologisch ausgerichteten Diskussion um Allgemeinbildung durchaus ihre Berechtigung, beschäftigt sich doch auch das Konzept der Kulturökologie zur Hauptsache mit systemischen Gesellschafts- und Kulturfragen. Werden nun Bildung und Schule als ökologische Funktionen oder als ökologische Kräfte innerhalb der kulturell gewachsenen Gesellschaft betrachtet, so ergibt sich als logische Schlussfolgerung, dass Bildung und Schule Funktionen und Aufgaben erfüllen, die für die Gesellschaft und die Kultur von regulierender und formgebender Bedeutung sind.

Wie Klafki ganz zutreffend feststellt, wird Gesellschaft „immer von Menschen bzw. Menschengruppen gemacht“, was bedeutet, dass „sie also, wie sie zu einem bestimmten Zeitpunkt ist, auch anders sein könnte oder anders werden kann, wenn Menschen in der betreffenden Gesellschaft es mehrheitlich wollten und wenn es ihnen gelänge, diesen ihren Willen politisch durchzusetzen.“ (Klafki 1996: 50) Das heißt eine Gesellschaft ist zu keinem Zeitpunkt ein festgeschriebenes Phänomen, sondern stetigem Wandel unterworfen. Dies schließt komplexe, teils widersprüchliche Interessen und Prozesse mit ein, die von Menschengruppen und von gesellschaftlichen Diskursen bestimmt werden. (vgl. auch Klafki 1996: 50)

Eine Sichtweise von Gesellschaft und Kultur, die versucht, die Komplexität und Widersprüchlichkeit kultureller Prozesse, Zustände, Abhängigkeiten und Diskurse in ihre Betrachtungen mit einzuschließen, kann vom Prinzip her als ökologische Sichtweise von Gesellschaft und Kultur gewertet werden. Wie gezeigt wurde, spielen dabei kulturelle Diversität, die Aushandlung kultureller Grenzen, der Erhalt von Sprachen usw. eine Rolle.

Die Berücksichtigung kulturökologischer, ökolinguistischer und literaturökologischer Überlegungen im Unterricht allgemein und im Fremdsprachenunterricht im Speziellen lenkt den Blick auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit kulturell-gesellschaftlicher Vorgänge. Hinzu kommt die Betrachtung der mannigfachen Wechselwirkungen und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen kulturellen und natürlichen Ökosystemen.

In (schul)pädagogischer Hinsicht sind die Erkenntnisse einer ökologischen Betrachtungsweise ebenfalls gewinnbringend. Dies wird ersichtlich, wenn man gesellschaftliche *Handlungsspielräume* näher betrachtet, die sich durch die angesprochene Komplexität, die Widersprüchlichkeiten und durch die Prozesshaftigkeit menschlichen Zusammenlebens ergeben. Klafki dazu:

Wo [...] Widersprüchlichkeit ist, sich Gesellschaft als Zusammenhang und Thema unterschiedlicher, miteinander ringender Interessen und Interpretationen erweist und damit als veränderbar erkannt wird – und genau das ist eines der Grundmerkmale der neuzeitlichen Entwicklung – da entstehen Deutungs- und Handlungsspielräume, wird der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt, kann sein Anspruch formuliert werden, diese seine Möglichkeiten entfalten und in der Kooperation mit anderen, die gleiche oder verwandte Interessen und Zielvorstellungen haben oder entwickeln können, praktisch zu verwirklichen. Diese unverlierbare Errungenschaft der europäischen Aufklärungsbewegung seit dem 18. Jahrhundert ist es, diese *Möglichkeit* als allgemein menschlichen *Anspruch* formuliert und verfochten zu haben [...]. Die Formel ‚Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen‘ besagt dann: Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen der nachwachsenden Generation, aber auch jedes Erwachsenen, dessen Interesse an der Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten. (Klafki 1996: 50-51)

Dass sich auf diese Art und Weise stets komplexer werdende *Handlungsspielräume* für die Gesellschaft ergeben, ist nicht nur ein Umstand, auf den Schulbildung reagieren muss, sondern gewissermaßen auch eine Voraussetzung, damit Bildungsbemühungen überhaupt fruchten können. Denn wenn es das Ziel von Erziehung und Bildung ist, kritische, selbstkritische, emanzipierte und mündige Persönlichkeiten zu entwickeln, dann ist das nur in einer gesellschaftlich-kulturellen Umgebung möglich, in der sich Individuen überhaupt für verschiedene Lösungen entscheiden können.

Bestünde eine Gesellschaft nicht aus Handlungsspielräumen, sondern aus festgeschriebenen sozialen Konstanten, dann könnte sich keine Kritik, keine Mündigkeit und keine Selbstbestimmtheit bei ihren Bürgern ausbilden. Kulturelle

Evolution wäre weder möglich noch nötig. Es bestätigt sich also, dass Bildung und Schule Reaktionen auf Formen und Prozesse der Gesellschaft sind. Andererseits wurde oben behauptet, dass Schule und Bildung auf die Formung der Gesellschaft wirken. Tatsächlich ergeben sich in der Gemeinschaft Komplexitäten und Widersprüchlichkeiten, die gesellschaftliche Handlungsspielräume eröffnen. Wenn nun also Schule zur Mündigkeit und Selbstständigkeit, zu Emanzipation und (Selbst)Kritik erzieht, dann formt sie in diesem Sinne auch die Gesellschaft. Diese Überlegungen leiten direkt über zu Klafkis zweiter Grundbestimmung für Allgemeinbildung.

9.2.1.2 Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten

Bildung muß m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art.
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden. (Klafki 1996: 52)

In einem kulturellen Ökosystem können Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit nur erlangt bzw. vermittelt werden, wenn die kulturellen und gesellschaftlichen Prozesse innerhalb des Systems Beachtung finden. Denn nur wenn man zumindest prinzipiell weiß, wie diese Prozesse ablaufen, kann man verstehen, wie man als Individuum in die Gesellschaft eingebunden ist und wie man gesellschaftliche Abläufe dadurch mitsteuern kann.

Wenn Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann, dass Kultur und Gesellschaft in Diskursen organisiert sind, zwischen denen sich Abhängigkeitsverhältnisse und Austauschbeziehungen ergeben, und wenn sie erkennen, dass das komplexe Zusammenspiel der Diskurse ihr alltägliches Leben mitbestimmt, dann können sie ihren Platz innerhalb der Gemeinschaft ausloten. Des Weiteren sollten sie verstehen, dass die gesellschaftlichen Diskurse und ihre

Wechselbeziehungen einerseits kulturelle Traditionen ausbilden, die das eigene Leben mitbestimmen, andererseits diese Traditionen wiederum durch den Einfluss Einzelner geformt werden. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung Schülerinnen und Schüler in die Vielfalt unterschiedlicher und fremder kultureller Ökosysteme einzuführen – auch im Hinblick auf ihre Wechselwirkungen mit und Abhängigkeiten von natürlichen Ökosystemen.

Durch die unüberwindbare Abhängigkeit des Menschen von der außerkulturellen Natur ergeben sich Parallelen zwischen natürlichen und kulturellen Prozessen. So bestehen auch zwischen der menschlichen Beschreibung kultureller und natürlicher Systeme grundsätzliche Ähnlichkeiten, die es gilt herauszuarbeiten. Anhand der natürlichen Grenzen in Finkes See-Metapher im Vergleich mit den kulturellen Grenzen in der *Short Short Story* „Wrong Channel“ wurde ansatzweise angedeutet, dass in der Beschreibung der außersprachlichen Wirklichkeit – egal ob natürlich-biologischer oder kulturell-gesellschaftlicher Art – ein natürliches und zweckmäßiges Charakteristikum menschlicher Phänomenwahrnehmung zutage tritt, das ich als *Segmentierung* und *Klassifizierung* beschreiben möchte und das für die Orientierung des Menschen in seiner Umwelt ganz erheblich von Bedeutung ist.

Die sprachlichen und künstlerischen Unterrichtsfächer sollten es sich zur Aufgabe machen, den Schülern zu zeigen, auf welche Art und Weise die künstlerischen und literarischen Diskurse gesellschaftliche Missstände und repressive Machtverhältnisse aufdecken und dass sie durch gegendiskursive und reintegrative Energien kulturelle Evolution vorbereiten. Durch Einblicke in die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kulturellen Zuständen, die in Kunstwerken – seien sie literarischer oder bildnerischer Art – geleistet wird, werden die Schülerinnen und Schüler auf Faktoren kulturellen Stillstands aufmerksam gemacht und erfahren unterschiedliche Lösungsansätze dafür. Solche Anstöße sind wertvoll für die Ausbildung eigener Meinungen zu kulturell und gesellschaftlich aktuellen Themen und bilden eine Voraussetzung für selbstbestimmendes, mitbestimmendes und solidarisches Handeln.

Aspekte der Globalisierung, globalisiertes Handeln und globalisiertes Denken, die Klafki bei seinen Ausführungen immer wieder anspricht, wecken Implikationen, die in dieser Arbeit bereits angeklungen sind. Ein Englischunterricht, der die

Chancen und Gefahren moderner Globalisierungseffekte beachtet, sollte folgende Inhalte berücksichtigen:

- Die Rolle des Englischen in unserer Gesellschaft/Kultur und in anderen Gesellschaften/Kulturen der Welt. Das beinhaltet die Themen *English as a Global Language* und *English as a Global Culture*. Welche Vorteile und Nachteile sich dabei für die englischsprachigen Kulturen und nicht-englischsprachigen Kulturen jeweils ergeben, wird hier selbstverständlich mitbedacht. Im Hinblick auf die drei Grundfähigkeiten, die nach Klafki in engem Zusammenhang mit dem Allgemeinbildungskonzept stehen, sind diese Inhalte mit Sicherheit von Nutzen.
- Wie sich zu Beginn der Arbeit gezeigt hat, ist ein Nachdenken über die Rolle des Englischen in der Welt auch im Bezug auf die dauerhafte Friedenssicherung in Europa und dem Rest der Welt zu sehen. Schröders Vorschläge zu einem europatauglichen Englischunterricht können hier einen wertvollen Beitrag leisten, der sich wiederum im Hinblick auf die Ausbildung von Solidarität, Mit- und Selbstbestimmung positiv auswirkt. Denn ein europatauglicher Englischunterricht lehrt die SchülerInnen, wie kulturelle Systeme ineinander greifen und wie sie voneinander abhängen, was einerseits zur Festigung der eigenen kulturellen Position, andererseits zur Verflüssigung festgelegter kultureller Grenzen im Unterricht führt. Auch hierin offenbaren sich schließlich Selbst- und Mitbestimmung. Im Akt der Aushandlung kultureller Grenzen, wie er im Sprachunterricht und im Literaturunterricht praktiziert wird, müssen die Schüler und Schülerinnen fremde Sichtweisen und Wertvorstellungen verstehen, zumindest aber akzeptieren können – eine Voraussetzung für Solidarität und Interkulturelle Kompetenz.
- Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen beinhalten Einsichten in die Notwendigkeit kultureller Vielfalt. Dass der Erhalt kultureller Vielfalt eine Voraussetzung für Frieden ist, wurde angesprochen. Der Einsatz für kulturelle Vielfalt ist auch der Einsatz für die Bewahrung verschiedener kulturell geprägter menschlicher Zugänge zur Welt – widergespiegelt in Sprache, Kunst, Wissenschaften usw. Somit bedeutet die Bewahrung kultureller Vielfalt

gleichzeitig die Bewahrung des menschlichen Erbes: Im Hinblick auf ein Allgemeinbildungskonzept eine erstrebenswerte Aktivität.

- Es wird deutlich, dass Friedenserziehung, Interkulturelles Lernen, Erhalt der kulturellen Vielfalt und die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund sei noch einmal auf die Forderung Schröders verwiesen, im Englischunterricht SchülerInnen auch auf die Begegnung mit dem nahen Fremden vorzubereiten, d.h. sie zu einem interessierten, respektvollen, offenen und solidarischen Umgang mit Gastarbeitern, Ausländern, Flüchtlingen und Spätaussiedlern und jeweils ihren Familieangehörigen zu bewegen. (vgl. dazu Kap. 5.3)

Zusammenfassend lässt sich zu diesen Punkten festhalten: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität – drei Fähigkeiten, die Klafki als Grundfertigkeiten allgemeiner Bildung versteht – sind aus kulturökologischer Sicht nur zu erreichen, wenn man weiß, wo man in einem kulturellen Ökosystem „seinen Platz hat“. Dazu gehört, dass man kulturelle Prozesse versteht und – das betrifft den Fremdsprachenunterricht ganz zentral – Gemeinsamkeiten, Abhängigkeiten, Unterschiede und Überschneidungen zwischen Diskursen des eigenen kulturellen Ökosystems und denen anderer Systeme zu sehen gelernt hat. So wird es möglich, durch einen Unterricht, der die fortschreitende Globalisierung nicht ignoriert, SchülerInnen zu helfen, ihren Platz in der Welt selbst zu bestimmen, kulturelle Systeme mitzubestimmen und sich solidarisch für Mitglieder der eigenen und der fremden Kultur einzusetzen.

9.2.1.3 Drei Bedeutungsmomente des Begriffs ‚Allgemeinbildung‘ (‚allgemeine Bildung‘)

Klafki setzt sich für eine Neuformulierung eines Allgemeinbildungskonzepts ein, das den Ansprüchen der heutigen Gesellschaft gerecht wird und eine Möglichkeit bietet, diese weiterzuentwickeln. Dabei ist es ihm wichtig, dass der Begriff *Allgemeinbildung* im Hinblick auf seine Entstehungsgeschichte im Zeitraum der Wende vom 18. zum

19. Jahrhundert gesehen und dabei seiner negativen Assoziationen entkleidet wird. Er ist der Auffassung,

daß wir ein neues Allgemeinbildungskonzept als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung oder die Reform unseres Bildungswesens – vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung – brauchen. Aber ein solches Konzept läßt sich m.E. weder traditionalistisch noch in Orientierung an der Vorstellung einer ‚human computerisierten Gesellschaft‘ (Haefner 1985, S. 236ff.) noch in Anlehnung an irgendeine Wissenschaftssystematik (Wilhelm 1985) begründen, sondern nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft. (Klafki 1996: 53)

Dazu bestimmt Klafki „Bildung als ‚Allgemeinbildung‘ in dreifachem Sinne“ (Klafki 1996: 53):

- *Bildung für alle*
- *Bildung im Medium des Allgemeinen*
- *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*
(vgl. Klafki 1996: 53-54)

9.2.1.3.1 Bildung für alle

Mit dieser Aussage wendet sich Klafki gegen jede Form der Eliten-Bildung: „[Allgemeinbildung] muß, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung für alle* sein“ (Klafki 1996: 53; Hervorhebung im Original). Aus kulturevolutionärer Sicht sollte dieser Aspekt auf jeden Fall bei der Planung von Bildung und Schule mitbeachtet werden. Schließlich geht kulturelle Evolution nicht von einigen wenigen, sondern von *der ganzen Gemeinschaft* aus. Wenn alle Mitglieder eines kulturellen Ökosystems besser ausgebildet sind, dann kann sich das nur positiv auf die Weiterentwicklung der Gesellschaft auswirken.

Zudem ist ein Allgemeinbildungskonzept, das explizit auf der Idee der Bildung als demokratisches Grundrecht beruht, ein großer Schritt hin zum Abbau sozialen

Ungleichgewichts.²⁸ Dass soziale Ungleichgewichtssituationen auch aus kulturökologischer Sicht ein Problem darstellen, versteht sich beinahe von selbst. So wie natürliche Ökosysteme durch Ungleichgewichte bedroht werden (man denke nur an den Einfluss des Menschen auf die natürlichen Ökosysteme, der teilweise so immense Ungleichgewichtsreaktionen zur Folge hat, dass das Fortbestehen mancher Teilsysteme gefährdet ist), so werden auch kulturelle Ökosysteme durch soziale Ungleichgewichte bedroht. Erhalten bestimmte Bevölkerungsschichten einen großen Vorteil gegenüber anderen, dann entstehen soziale Ungleichgewichte. Auch Eliten-Bildung kann diese hervorrufen, denn wenn nur noch diejenigen eine gute Bildung bekommen, die dafür bezahlen können, dann entsteht eine Zwei-Klassen-Gesellschaft. Erste Anzeichen davon sind bereits bemerkbar und mit einiger Phantasie kann man sich vorstellen, wohin das führen kann: Es entstehen Hierarchien und Machtverhältnisse, die schlechter situierten Mitgliedern der Gesellschaft von vornherein jeglichen sozialen Aufstieg verwehren würden. Diejenigen, die das nötige Geld für Bildung aufbringen können, würden schließlich die gesellschaftliche Schicht, die die verschiedenen Diskurse der Gesellschaft hauptsächlich dominiert und wäre somit auch verantwortlich für die Ziehung bestimmter Grenzen sowohl zwischen Mitgliedern innerhalb des eigenen kulturellen Ökosystems als auch zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Ökosysteme. Schnell entstünden repressive Machtsysteme, die die soziale Ungerechtigkeit derart ansteigen lassen könnten, dass es nicht mehr weit hin zu bürgerkriegsähnlichen Zuständen wäre. Auf globaler Ebene würde kulturelle Vielfalt zugunsten weniger starker Kulturen verdrängt. Die Vertreter der schwachen Kulturen würden unter starker Entfremdung von sich selbst und ihrer Kultur leiden. Insgesamt gesehen würde sich das globale Zusammenleben nicht durch kooperative Energien auszeichnen, sondern es herrschte das Recht des Stärkeren. Im Zusammenspiel der sogenannten „ersten Welt“ und der sogenannten „dritten Welt“ wird deutlich, dass dieses Prinzip heute schon vorherrscht. Das Motto ist *Survival of the fittest*: Ironischerweise ist auch dies Prinzip ein ökologisches, allerdings sollte der Schwerpunkt kulturökologischer Betrachtungen mehr auf den kooperativen als auf den konkurrierenden Prozessen kultureller Entwicklungen liegen. Dank vieler Organisationen, die sich für die Rechte der schwächeren Völker einsetzen, wird das

²⁸ Auch in diesem Punkt beweist Klafki erneut seine Nähe zu den Werten und Zielen der Begründer der klassischen Bildungstheorie.

Missverhältnis zumindest für Einige etwas relativiert. Insgesamt sind diese lobenswerten und kraftzehrenden Bemühungen allerdings bis jetzt immer noch nicht viel mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein.

Wenn der Arme nicht das gleiche Recht auf Bildung genießen kann wie der Reiche, dann bekommt er auch nicht die Chance, in der weltpolitischen Liga mitzuspielen. Daher bin ich mit Klafki der Überzeugung, dass ein gültiges Allgemeinbildungskonzept nur dann bestehen kann, wenn es kein Ausdruck von Eliten-*b/Bildung* wird, sondern „gute Bildung“ für alle vertritt. Das betrifft sowohl die globaler Ebene als auch die Ebene jedes Bundeslandes der BRD. Da ein Allgemeinbildungskonzept alle Schulfächer betrifft, gilt daher auch für den Englischunterricht, dass er in allen Schulformen und in allen Schulklassen anwendbar sein muss. Ich denke, für einen kulturökologisch ausgerichteten Englischunterricht dürfte das möglich sein.

9.2.1.3.2 Bildung im Medium des Allgemeinen

Eine Bildung im Medium des Allgemeinen formuliert Klafki folgendermaßen:

Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren. Dabei geht es *auch* um die Auseinandersetzung mit in der Geschichte bereits entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, schon formulierten Fragestellungen und erprobten Möglichkeiten, bereits erworbenen Erfahrungen des Menschen als Individuums und als gesellschaftlichen Wesens, dies aber nicht, um die zu Bildenden bzw. sich Bildenden auf die bisherige Geschichte festzulegen, sondern um sie zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historisch vermittelten Gegenwart und ihrer Zukunft in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität freizusetzen.

Der Horizont, in dem dieses uns alle angehende Allgemeine bestimmt werden muß, kann heute nicht mehr national, ja nicht einmal mehr nur eurozentrisch begrenzt werden, er muß universal, muß ein Welt-Horizont sein. (Klafki 1996: 53-54)

Im Hinblick auf die Inhalte dieser Arbeit fällt an dieser Textstelle v.a. die Betonung der Prozesshaftigkeit kultureller Vorgänge auf. Klafki hat Recht, dass Kultur und Gesellschaft geschichtlich gewachsen sind. Nur so sind sie zu verstehen und es gilt dies auch bei der Planung von Bildungsprozessen, die wiederum auf Kultur und Gesellschaft zurückbezogen sind, zu beachten, denn kulturelle Evolution wäre ohne geschichtliches Bewusstsein nicht möglich. Dabei ist kulturelle Evolution zu

verstehen als ein Prozess, der – wie Klafki es ausdrückt – auf „bereits entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, schon formulierten Fragestellungen und erprobten Möglichkeiten, bereits erworbenen Erfahrungen des Menschen als Individuum und als gesellschaftliches Wesen“ aufbaut. Das steht in enger Beziehung zu der Vorstellung von der Weitergabe kultureller Information durch kulturelle Meme, die in Analogie zur Weitergabe der Erbinformation durch die Gene in natürlichen Systemen angenommen werden kann. Des Weiteren fällt Kafkis Plädoyer für mehr Engagement um Problemlösungsstrategien für sämtliche die Menschheit betreffenden globalen Probleme und Gefahren ins Auge. Dass ein kulturökologisch ausgerichteter Fremdsprachenunterricht wenigstens einige allgemeinemenschliche Probleme anspricht, wurde bewiesen, zum Beispiel anhand der Überlegungen zur Rolle des Englischen in der heutigen Gesellschaft, anhand der Ökolinquistik und ihrer Anwendung im Englischunterricht und anhand der Ausführungen zur Kulturökologie, zum Ecocriticism und zur *Literatur als kulturellen Ökologie*.

9.2.1.3.3 Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten

Unter diesem Stichwort versteht Klafki eine Bildung

- des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
- der kognitiven Möglichkeiten,
- der handwerklich-technischen und hauswirtschaftlichen Produktivität,
- der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m.a.W.: der Sozialität des Menschen,
- der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
- schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. (Klafki 1996: 54)

Der in dieser Arbeit vorgestellte (literatur)ökologische Ansatz im Fremdsprachenunterricht entspricht im Prinzip diesen Forderungen des Klafki'schen Allgemeinbildungskonzepts, denn eine Bildung in allen menschlichen Grundfähigkeiten schließt eine Komplexität mit ein, die aus ökologischer Sicht stets wünschenswert erscheint. Speziell auf die Verbindung von Emotion und Kognition wurde mehrfach hingewiesen (so z.B. in den Ausführungen zu den kreativ-alternativen Ansätzen im fremdsprachigen Literaturunterricht vor kulturökologischem

Hintergrund). Eine Verknüpfung zwischen emotionalen und kognitiven Denkmustern in allen Unterrichtsfächern ist aus mehreren Gründen erstrebenswert:

- Kulturelle Traditionen, Prozesse und Diskurse sind selbst stets Ergebnisse kognitiver und emotionaler Denkprozesse.
- Interkulturelles Lernen, das sich zu einem großen Teil aus der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und aus Empathievermögen zusammensetzt, kann nicht geschehen, ohne die emotionalen Aspekte interkultureller Begegnungen zu berücksichtigen.
- Die Fähigkeit zu Solidarität, Mitbestimmung und Selbstbestimmung sind mit Einstellungen und Gefühlen verbunden und daher nicht als rein kognitiv zu bewerten.
- Eine Verbindung kognitiver und emotionaler Sichtweisen von Welt, wie sie z.B. in literarischen Texten gegeben ist, birgt ein ergänzendes und tiefgreifenderes Verständnis von Realität als eine rein kognitive Betrachtungsweise. Auf diese Art und Weise treten kulturelle Widersprüche, Vernetzungen, Einstellungen, Wertvorstellungen, subjektive Sichtweisen, Traditionen, emotionale Abhängigkeiten unter den Mitgliedern kultureller Ökosysteme usw. in den Vordergrund und werden als existierende Realität ernstgenommen. Schülerinnen und Schüler sollten in diesem Sinne erkennen lernen, dass es niemals eine objektive, rein kognitive Weltbeschreibung geben kann. Das liegt darin begründet, dass die Welt immer von denkenden und fühlenden Menschen betrachtet wird, die zudem auch selbst Teil der zu beschreibenden Welt sind.
- Ohne eine Anerkennung der emotionalen Dimension menschlichen Daseins im Schulunterricht – in diesem Fall im Fremdsprachenunterricht – wäre die Aushandlung kultureller Grenzen, die sich ganz automatisch auch über emotional gesteuerte Stereotype vollzieht, nicht möglich.
- Außerdem wirkt eine Verknüpfung von Kognition und Emotion, die in jeder Form kreativen menschlichen Handelns zu finden ist, förderlich auf die von Zapf angesprochene primäre Lebensenergie. Wenn Menschen nicht angeregt werden, ihre Erfahrungen, Betrachtungen, Wünsche und die damit verbundenen Gefühle in kreativen Prozessen auszudrücken, dann

laufen sie Gefahr einer raschen emotional-geistig-kulturellen Verarmung, deren Folge Entfremdungsprozesse sowohl von sich selbst als auch von ihrer kulturellen Umgebung ist.

Der hier zuletzt angesprochene Aspekt geht mit Klafkis Forderungen nach der Ausbildung der jungen Menschen im „lustvollen und verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Leib“, „der handwerklich-technischen und hauswirtschaftlichen Produktivität“, „der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten“ und „der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ zusammen.

Wie oben unter Rückgriff auf Wiaters *Theorie der Schule* angeführt wurde, besteht eine der Funktionen von Schule in der Enkulturation junger Menschen. Ein Allgemeinbildungsprinzip, das eine Bildung „in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ befürwortet, kann dies leisten. Damit wird abermals deutlich, dass Allgemeinbildung mehr ist als ein konservatives Wunschdenken, nach dem jeder Schüler Goethe, Schiller und Shakespeare gelesen, sowie Einsichten in die antike Mythologie und in naturwissenschaftliche Grundbegriffe gewonnen haben sollte. Nein, zur Allgemeinbildung gehört auch die Ausbildung handwerklich-technischer Fähigkeiten, die Ausbildung von guten Qualitäten im zwischenmenschlichen Umgang, Erfahrungen in körperlich-ästhetischen Ausdrucksformen (Sport, Tanz etc.) sowie das nötige Wissen und der nötige Mut ethische, moralische und politische Entscheidungen zu treffen. Dies spiegelt sich in der hohen Komplexität menschlichen Seins.

9.2.1.4 Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme

Wie oben angeführt, handelt es sich bei der fünften Grundbestimmung des Klafki'schen Allgemeinbildungskonzepts um ausführliche Erläuterungen zu dem zweiten Bedeutungsmoment von Allgemeinbildung, das er in der dritten Grundbestimmung seines Allgemeinbildungskonzepts anführt. Dazu schreibt er:

Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen,

Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung zu arbeiten. (Klafki 1996: 56)

An solchen Schlüsselproblemen führt er an:

- die Friedensfrage,
- die Umweltfrage,
- das Problem sozial und gesellschaftlich produzierter Ungleichheit / Ungerechtigkeit,
- alle Fragen und Folgen, die sich aus der voranschreitenden Technisierung von Steuerungs-, Informations- und Kommunikationssystemen ergeben und
- alle Probleme, die sich aus und in zwischenmenschlichen Beziehungen ergeben; mit Schwerpunkt auf der Beziehung der Geschlechter. (vgl. Klafki 1996: 56-60)

Die hier angesprochenen „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ sollen im Folgenden eingehender betrachtet werden, weil einige Aspekte auch die bisher dargestellten Inhalte meiner Arbeit tangieren. Ich möchte dabei systematisch vorgehen und die fünf Problemfelder nacheinander im Hinblick auf die Ziele des Englischunterrichts und auf (kultur)ökologische Überlegungen zum Englischunterricht abarbeiten.

9.2.1.4.1 Die Friedensfrage

Klafki beginnt seine Überlegungen zu diesem Schlüsselproblem mit zwei Feststellungen zu einer scheinbar widersprüchlichen Realität. So schreibt er, dass einerseits vor dem Hintergrund der Gefahren, die von dem „ungeheuren Vernichtungspotential der ABC-Waffen“ ausgehen, „weltpolitisch neue Möglichkeiten aufgebrochen [sind] [...] für den Einstieg in einen Abrüstungsprozeß in großem Stile“, dass uns aber andererseits „vor allem der Golfkrieg mit seinen furchtbaren Folgen erneut vor Augen geführt hat, wie weit wir nach wie vor von der Herstellung einer Weltfriedensordnung entfernt sind.“ (vgl. Klafki 1996: 56-57)

Seit dem Golfkrieg haben sich weitere Konflikte ergeben, die die Gefährdung von Friedensprozessen eindeutig belegen; 9/11 mit allen Folgeentwicklungen liefert sicherlich das eindrucklichste Beispiel für die globalen und nicht mehr überschaubaren Ausmaße der Gefährdung. Dies zeigt, dass die Friedensfrage uns alle angeht und daher eine zentrale Position in einem modernen Allgemeinbildungskonzept einnehmen muss!

Klafki nimmt für das Thema Friedenserziehung zwei Faktorenkomplexe an, die es seiner Meinung allgemeinbildend zu behandeln gilt. Den ersten der beiden Komplexe überschreibt er mit dem Titel „*makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen*“. (vgl. Klafki 1996: 57) Dieser Faktorenkomplex soll uns hier hauptsächlich interessieren. Darauf aufbauend benennt die Frage, „ob es *moralische Rechtfertigungen für Kriege* gibt: also sogenannte ultimo ratio in bestimmten Konfliktsituationen, als sogenannte ‚gerechte‘ oder ‚heilige‘ Kriege, als Kriege um der sogenannten Würde willen, als Bestrafungskriege usf.“ (Klafki 1996: 57-58; Hervorhebungen im Original) schließlich den zweiten Faktorenkomplex.

Bevor die Faktorenkomplexe eingehender beleuchtet werden, sollen noch einmal stichwortartig einige Berührungspunkte zwischen dem übergeordneten schulischen Ziel der Friedenserziehung und den in dieser Arbeit geschehenen kulturökologischen Ausführungen zum Englischunterricht dargestellt werden:

- *Im Hinblick auf die fachlegitimierenden Ziele des Englischunterrichts:*
Die Leitideen der Kommunikativen und Interkulturellen Kompetenz sind per se als friedensfördernde Ideen zu bewerten, da sie eine gleichberechtigte Kommunikation mit Vertretern anderer kultureller Ökosysteme ermöglichen.
- *Im Hinblick auf (kultur)ökologische Überlegungen:*
Auch die Kulturökologie und der Ecocriticism sind als um Frieden bemühte Theorien zu werten. Die Ideen der kulturellen Evolution, dem Ausgleich gesellschaftlicher und sozialer Ungleichheiten, auch die Überlegungen zu der Rückgebundenheit des Menschen an die natürlichen Ökosysteme, die Verbindung vieler gesellschaftlicher Diskurse mit dem v.a. vom Ecocriticism ausgehenden Duktus der globalen Vernetzung und Pädagogisierung ihrer

Inhalte zeigen ein grundsätzlich friedensförderndes Denken. Ebenso weisen Zapfs Funktionszuschreibungen an literarische Texte, die er als *metadiskursiven Gegendiskurs*, *imaginären Gegendiskurs* und als *reintegrativen Interdiskurs* benennt, auf ausgleichende Kräfte von Literatur und Kunst hin, die die Ursachen kultureller/sozialer Ungleichgewichte aufdecken und gleichzeitig Lösungen anbieten, wodurch auch das Modell der *Literatur als kulturellen Ökologie* friedensfördernde Aspekte der künstlerischen Diskurse hervorhebt.

- *Im Hinblick auf die Verbindung der Richtziele des Englischunterrichts und ökologischer Überlegungen:*

Die Vorschläge meinerseits zur Verbindung der fachlegitimierenden Richtziele des Englischunterrichts mit kulturökologischen Überlegungen sowohl im Sprach- als auch im Literaturunterricht des Englischunterrichts sind ebenfalls friedensfördernde Überlegungen. Ich möchte v.a. an das, was zu der Aushandlung kultureller Grenzen, zu den Inhalten eines europatauglichen Englischunterrichts, zu der Rolle des Englischen als *lingua franca* und zur literaturökologischen Theoriebildung in Bezug auch auf die Zielsetzungen der Kommunikativen und der Interkulturellen Kompetenz gesagt wurde, erinnern. Wenn Schüler auf diese „ökologische Weise“ Einblicke in das Funktionieren kultureller Ökosysteme und in den Aufbau von Gesellschaften bekommen haben, wenn sie die gesellschaftlichen Diskurse kennen gelernt und ihre Abhängigkeiten untereinander begriffen haben, wenn sie zudem erfahren haben, dass kulturelle Grenzen stets relativ sind und dass es auch zwischen kulturellen Ökosystemen wichtige Abhängigkeitsverhältnisse und zahlreiche Wechselwirkungen gibt, wenn sie Interkulturelle Kompetenz soweit ausgebildet haben, dass sie fremden Kulturen offen und mit Interesse gegenüberstehen, dann hat die Schule einige wichtige Schritte in Richtung Friedenserziehung geleistet.

Diese zusammenfassenden Überlegungen sollen die Grundlage für die folgende Erörterung der Klafki'schen Faktorenkomplexe zu Friedenserziehung bilden. Damit zum ersten Faktorenkomplex, für den Klafki notiert:

Zum einen muß es im Unterricht darum gehen, an Beispielen *makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen* erkennbar zu machen, also ökonomische Interessengegensätze zwischen Staaten und Staatengruppen, nationalistisch oder rassistisch oder fundamentalistisch motivierte imperialistische Bestrebungen gesellschaftlich-politische Ungleichheits- und Unrechtsverhältnisse, also auch all jene Faktoren, die der schwedische Friedensforscher Johan Galtung als Verhältnisse und Formen ‚struktureller Gewalt‘ bezeichnet hat. Zum anderen wird Friedenserziehung sich um die Aufklärung der durch solche makrosoziologischen und makropolitischen Bedingungen vermittelten *gruppen- und massenpsychologischen Ursachen* aktueller oder potentieller Friedlosigkeit bemühen müssen, nicht zuletzt auch in der Reflexion der Lehrenden und Lernenden auf sich selbst: auf kollektive Aggressionen, Feindbilder, Stereotypen, Vorurteile. – Zu dem zuletzt genannten Aspekt füge ich noch folgende Anmerkung hinzu: Man muß jene gruppen- und massenpsychologischen Phänomene deutlich vom Fragenkreis *individueller* Aggressivität unterscheiden, obwohl es hier sicherlich bisweilen Zusammenhänge gibt. Aber Erziehung zu zwischenmenschlicher Freundlichkeit bzw. Friedfertigkeit bzw. zum Abbau von Aggressivität im direkten Umgang zwischen Menschen, so wichtig sie als Aspekt sozialer Erziehung gewiß ist, erreicht die hier zu erörternde Dimension psychologischer Ursachen von Friedensgefährdung bzw. Kriegsbereitschaft noch gar nicht. (Klafki 1996: 57)

Nun waren die bisherigen Inhalte dieser Arbeit weniger politisch ausgerichtet als die Forderungen Klafkis in Bezug auf Friedenserziehung in der Schule: bislang ging es nicht primär um die Analyse „ökonomische[r] Interessensgegensätze zwischen Staaten und Staatengruppen“, auch nicht um „nationalistisch oder rassistisch oder fundamentalistisch motivierte imperialistische Bestrebungen gesellschaftlich-politischer Ungleichheits- und Unrechtsverhältnisse“. Dennoch sind dies Themen, die auch in literarischen Texten immer wieder eine Rolle spielen und daher unweigerlich ihren Eingang in den Englischunterricht finden. Auch über landeskundliche Inhalte des Englischunterrichts werden einige Aspekte dieser Themenstellung abgedeckt. Allerdings weisen die Themen, die Klafki hier anspricht, zum größten Teil eine so hohe Komplexität auf, dass sie nur in einem fächerübergreifenden Unterricht zu bewältigen sind, der zu einem hohen Maß auch die Fächer Geschichte und politische Weltkunde bzw. Sozialkunde und Erdkunde integriert. Die anderen von Klafki angesprochenen Teilaspekte einer allgemeinbildenden Friedenserziehung, wie die Gedanken zur Stereotypenbildung, zum Aufbau von Vorurteilen und Feindbildern und zum Umgang der Menschen miteinander, können schon eher als Schwerpunkte eines modernen und kulturökologisch ausgerichteten Englischunterrichts gewertet werden. Denn die Frage nach der Bildung und dem Abbau von Stereotypen und Feindbildern, das Aushandeln kultureller Grenzen, Fragen und Probleme des Umgangs mit Menschen aus dem eigenen und aus fremden kulturellen Ökosystemen sowie das Üben von Fremdverstehen sind Inhalte eines solchen Unterrichts. Und schließlich deuten auch Klafkis Bemerkungen auf die gesellschaftliche Makroebene

und der Terminus „strukturelle Gewalt“ des von ihm zitierten Friedensforschers Johan Galtung in eine Richtung, die prinzipiell in enger Beziehung zu einer kulturökologischen Betrachtung von Fremdsprachenunterricht passt. Dies insofern, als die Betrachtung von ganzheitlichen komplexen Prozessen und Abhängigkeitsverhältnissen innerhalb und zwischen kulturellen Ökosystemen im Englischunterricht mit der gleichzeitigen Ausrichtung an den fachlegitimierenden Richtzielen Kommunikative Kompetenz und Interkulturelle Kompetenz gleichsam eine systematische, eine strukturelle Sichtweise von Kultur vermittelt.

9.2.1.4.2 Die Umweltfrage

Die Umweltfrage und das Thema Umweltschutz wurden nicht nur bei den Ausführungen zum Ecotiticism angeschnitten, sondern sind indirekt in der gesamten vorliegenden Arbeit präsent. Denn eine kulturökologische Betrachtung von Kultur sieht kulturelle Ökosysteme stets in Abhängigkeit von natürlichen Systemen, und damit spielen Umweltfaktoren stets latent eine Rolle.

Unter der Umweltfrage versteht Klafki die „in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“ (Klafki 1996: 58). Da kein Ende der in globalem Maßstab stattfindenden industriell-technischen Entwicklungen absehbar ist, stellt sich dieses Thema umso dringlicher als ein Aspekt von Allgemeinbildung. Wie Klafki feststellt, werden

[a]uch die Gesellschaften der Zukunft, zunächst: die sogenannten entwickelten Gesellschaften der 1. Welt [...] hochtechnisierte und hochindustrialisierte Gesellschaften sein; Träume von der Rückkehr zu vortechnischen oder vorindustriellen Zuständen, die nur in unhistorischer Betrachtung als generell humanere glorifiziert werden könnten, sind Illusionen. Und wenn die eklatante Ungleichheit zwischen den hochentwickelten Gesellschaften und den sogenannten Entwicklungsländern, die im Lichte der Anerkennung gleicher Menschenrechte als Form struktureller Gewalt unerträglich ist und eine ständige Friedensgefährdung darstellt, schrittweise beseitigt werden soll, dann ist auch das nicht ohne Anschluß der wenig entwickelten Länder an technische und industrielle Entwicklungen möglich, wenngleich alles getan werden sollte, um die betroffenen Länder und Regionen vor jenen Fehlentwicklungen der Industrialisierung zu bewahren oder davon wieder abzubringen, deren ökologisch und sozial zerstörerische Folgen heute nur noch um den Preis der Selbstzerstörung verleugnet werden können. Denn es ist eine inzwischen unabweisbare Einsicht, daß die Weiterentwicklung der industriellen Gesellschaft, die eine Risikogesellschaft geworden ist und

es in gewissem Sinne bleiben wird, mit Sicherheit nicht auf der Bahn jener linear verkürzten Fortschrittslogik erfolgen kann, die in Wahrheit eine ökonomisch-technologisch bestimmte Wachstumslogik ist und die seit langem fast unangefochten den Leitfaden bildet, eine unreflektierte Logik, die weithin noch heute das Bewußtsein vieler Zeitgenossen, die technologische Entwicklung, die Organisation der industriellen Produktion, unsere durch sie tief beeinflussten Konsumgewohnheiten und nicht zuletzt die Wirtschaftspolitik, die Wissenschafts- und Technologiepolitik sowie die Verkehrspolitik bestimmt, aber auch Bildungs- und Gesundheitspolitik beeinflusst, und zwar über die Unterschiede der politisch-gesellschaftlichen Systeme hinweg. (Klafki 1996: 58)

Daraus folgert Klafki, eine Bildungsarbeit, die sich mit der Umweltfrage beschäftigt, müsse eine

schrittweise Entwicklung des Problembewußtseins für die Umweltproblematik in ihrer Spannung zu den bisherigen Leitlinien der industriell-technischen Entwicklung mit ihren heute erkennbaren beiden Hauptfolgen [leisten]: zum einen der tendenziellen Erschöpfung der natürlichen Ressourcen und zum anderen der Umweltzerstörung durch die *Folgen* unkontrollierter technologisch-ökonomischer Entwicklung. (Klafki 1996: 58-59)

Des Weiteren sei es wichtig, die

Einsicht in die Notwendigkeit, ressourcen- und energiesparende Techniken und umweltverträgliche Produkte und Produktionsweisen zu entwickeln sowie unseren Konsum teils einzuschränken, teils umweltfreundlich zu praktizieren. Beides ist anhand von Beispielen für bereits heute, wenngleich noch in begrenztem Umfang vorhandene Verfahren wie etwa der Nutzung von Sonnen-, Wind- und Bioenergie bzw. Beispielen für umweltschonendes Konsumverhalten, z.B. durch die Reduktion und das Recycling von Abfall, möglich. (Klafki 1996: 59)

Und schließlich führt Klafki – drittens – die Notwendigkeit einer

permanenten demokratischen Kontrolle der ökonomisch-technologischen und der entsprechenden wissenschaftlichen Entwicklung [an], einerseits in der Form ständiger und frühzeitiger öffentlicher Information und der allgemeinpolitischen und regionalpolitischen Diskussion, andererseits durch die Institutionalisierung von demokratischen Kontrollinstanzen. (Klafki 1996: 59)

Viele Aspekte dieser vier Zitate betreffen auch den kulturökologischen Englischunterricht. Wenn Umweltzerstörung eine Folge technologisch-ökonomischer Entwicklungen darstellt, dann ist sie im Grunde eine kulturelle Folge, denn Ökonomie und Technologie sind in weitestem Sinne kulturelle Ausbildungen. Da aber eine Rettung der Umwelt durch ein Aufhalten der technologischen und ökonomischen Entwicklungen – wie Klafki es ausdrückt – illusorisch ist, muss an anderen Schrauben gedreht werden. Ein Weg, den der Ecocriticism aufzeigt, ist das Schaffen eines neuen Bewusstseins für die Natur mit dem Ziel auf mittel- bis langfristige Sicht

eine kulturell verankerte Veränderung in unserem Umgang mit ihr zu bewirken. Nur wenn die grundsätzliche Einstellung zu den natürlichen Ökosystemen sich ändert und *wirklich alle* eingesehen haben, dass wir mit unseren kulturellen Ökosystemen nur ein Teil des größeren natürlichen Ökosystems darstellen, ohne das wir nicht existieren können, kann Umweltschutz funktionieren:

Die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur ist zugleich eine Auseinandersetzung mit dem Bewußtsein, das er von ihr hat. Sie führt ihn schließlich zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnet sich ab, daß die ökologische Krise im Kern eine Krise des Bewußtseins im Umgang mit der Natur ist. Wir sind gezwungen, gewohnte Lebensweisen zu ändern und das vorherrschende Naturverständnis zu modifizieren. Das Bewußtsein bleibt allerdings zumeist darauf fixiert, die Umweltzerstörung zu beschreiben:

Es kann oder will nicht begreifen, daß die Wirtschaft den Kern dieser Krise bildet und daß diese insofern auf den schiefen Bildern von Entwicklung, Arbeit, Wohlstand, Glück usw. beruht. Eine radikale Wendung der subjektiven diskursiven Logik ist notwendig. [Rantis (2004), S. 151]

Menschen neigen dazu zu übersehen, daß sie selbst ein Teil der Natur sind, daß Naturbeherrschung ihnen nur eingeschränkt gelingt und daß es neben einer an Harmonie orientierten Naturvorstellung durchaus noch die dem Menschen gefährliche, unberechenbare Natur gibt. (Wanning 2005: 7)

Das Bewusstsein für die Zerbrechlichkeit natürlicher Systeme und für unsere absolute Abhängigkeit von ihnen zu wecken, versucht auch meine Arbeit. Als Beispiel möchte ich auf die Ausführungen zu den parallelen Prozessen in natürlichen und kulturellen Ökosystemen hinweisen, wie sie Finke und Zapf in ihren Theorien darstellen. Anhand der Wirkungsweise und Funktionen literarischer Texte und anderer gesellschaftlicher Diskurse, die darin beschrieben werden oder mit denen sie in Beziehung stehen, können diese Parallelen auch im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Die Behandlung dieser Themen im Englischunterricht hat den großen Vorteil, dass Schülern vermittelt werden kann, dass jedes kulturelle Ökosystem von den natürlichen Ökosystemen abhängig ist, dass diese Abhängigkeiten in den jeweiligen kulturellen Systemen aber auch unterschiedlich definiert werden.

Ein möglicher Weg, Schülern das aufzuzeigen, besteht im Umgang mit literarischen Texten. Ein interessanter Band, der sich an dieses Thema heranwagt, indem er v.a. jüngere Schülerinnen und Schüler im Auge hat, ist Alfred Pointers Buch *Umweltschutz und Märchen* (Pointer 2000). Im Vorwort beschreibt Pointer anhand einer eigenen Erfahrung, dass Umweltschutz in der Schule nur funktionieren kann,

wenn man es schafft Kinder zum Umweltschutz im Hier und Jetzt, in ihrer eigenen Umgebung, anzuregen und dass es wenig bringt, sie Slogans wie den folgenden auswendig lernen zu lassen:

Rettet den Regenwald!

Der Text stand auf einem grünen Plakatkarton und hing im Flur einer Grundschule. Ich hatte dort mehrfach zu tun und kam daher auch mehrfach daran vorbei. Einem Hinweis war zu entnehmen, daß das Plakat Produkt einer Umwelt-AG im 3. Schuljahr war.

RETTET DEN REGENWALD!

Ich stelle mir die Jungen und Mädchen vor, wie sie eifrig schreiben und malen. Die betreuende Lehrkraft hat sicher ein entsprechendes Unterrichtsprojekt durchgezogen. Und irgendwann die Frage gestellt oder provoziert: ‚Was können wir tun?‘ Das Ergebnis war der Appell auf dem grünen Plakat.

Ich frage mich allerdings, was dieser Appell bewirkt. Wer von den Grundschülern, die an diesem Plakat täglich vorbeilaufen, hat schon vor, sich demnächst mit teuren tropischen Edelhölzern aus dem Regenwald einzurichten? Wer von den paar Erwachsenen, die das Plakat überhaupt zu sehen bekommen, hat Einfluß auf die Chef-Etagen entsprechender Firmen? Auf die Regierungen der entsprechenden Staaten?

[...]

Sinnvolle Umwelt-Erziehung muß zunächst personal erfolgen. Der Schutz der bengalischen Tiger beginnt im häuslichen Vorgarten. Und der sinnvolle Umgang mit Wasser im eigenen Haus. Können Kinder sich einfach in die Objektivierung flüchten, so entwickeln sie lediglich ein Pseudo-Problembewußtsein, aus dem heraus die Verantwortung auf andere projiziert wird. Damit entfällt die Notwendigkeit eigenen Handelns über das Appellieren hinaus, wobei Letzteres nur noch zur Entlastungsfunktion gerät. (Pointer 2000: 1-2)

Dass der Umgang mit Märchen im Fremdsprachenunterricht vor kulturökologischem Hintergrund sinnvoll ist, wurde bereits gezeigt. Zusätzliche Möglichkeiten für die Behandlung von Märchen im Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund des allgemeinschulischen Ziels der Umwelterziehung liefert Pointer. Und es ist nichts dagegen einzuwenden, seine Vorschläge für die Grundschule nicht auch im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe anzuwenden. Eine Verbindung mit den kulturökologischen Aspekten, die ich bereits erläutert habe, stelle ich mir zusätzlich als sehr fruchtbar vor.

9.2.1.4.3 Das Problem sozial und gesellschaftlich produzierter Ungleichheit / Ungerechtigkeit

Auf das Problem sozial und gesellschaftlich produzierter Ungleichheit / Ungerechtigkeit soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden, weil bereits Einiges dazu geschrieben worden ist. Hier stichpunktartig noch einmal die wichtigsten drei Einsichten, die in dieser Arbeit im Hinblick auf die Behebung sozialen Ungleichgewichts und kulturökologisch orientiertem Englischunterricht entwickelt wurden:

- Soziales Ungleichgewicht gefährdet kulturelle Ökosysteme.
- Der Literaturunterricht ist ein Mittel, durch geeignete Texte auf soziale Ungleichgewichte und ihre gesellschaftlichen Folgen aufmerksam zu machen; ebenso, um über Lösungen zu diskutieren.
- Ein Englischunterricht, der an dem fachlegitimierenden Richtziel der Interkulturellen Kompetenz und des Interkulturellen Lernens ausgerichtet ist, verfolgt auch das Ziel des Abbaus möglicher sozialer Ungleichgewichte zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen.

Eine Ausweitung erfahren diese Einsichten im Hinblick auf Klafkis Überlegungen zur Problematik der sozialen Ungerechtigkeit. Somit wäre es wünschenswert, wenn der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zur Lösung von Problemen leisten könnte, wie denen

- zwischen sozialen Klassen und Schichten,
- zwischen Männern und Frauen,
- zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen,
- zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben und denen, für die das nicht gilt,
- zwischen Ausländern in Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation; positiv formuliert lautet die Aufgabe: multikulturelle Erziehung;
- zum anderen geht es um die Ungleichheit in internationaler Perspektive; hier ist das eklatanteste Beispiel bereits vorher genannt worden, das Macht- und Wohlstands-Ungleichgewicht zwischen sogenannten entwickelten und wenig entwickelten Ländern. (Klafki 1996: 59)

9.2.1.4.4 Fragen und Folgen, die sich aus der voranschreitenden Technisierung von Steuerungs-, Informations- und Kommunikationssystemen ergeben

Ein *viertes* Schlüsselproblem sind die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene ‚Rationalisierung‘, der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen. (Klafki 1996: 60)

Im Großen und Ganzen wird hier Kritik an einer Weltsicht geübt, die einer „ausschließlich ökonomisch-technischen ‚Rationalisierung‘“ gleichkommt. Dass sowohl die Kulturökologie, die Ökolinquistik, der Ecocriticism, die Theorie von der *Literatur als kulturellen Ökologie*, als auch die Zielformulierungen zum Englischunterricht grundsätzliche Vorstellungen enthalten, die gegen eine solche Rationalisierung gerichtet sind, dürfte deutlich geworden sein.

9.2.1.4.5 Probleme, die sich aus und in zwischenmenschlichen Beziehungen ergeben

Zu diesem Schlüsselproblem erklärt Klafki:

Schließlich nenne ich ein *fünftes* Schlüsselproblem, bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken: die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen. (Klafki 1996: 60)

Die Vermittlung von Anerkennung und Verständnis für die menschliche Natur in all ihren Facetten ist eine der schulischen Hauptaufgaben, um die jedes Schulfach bemüht sein sollte. Gerade die Schulfächer, die den Geisteswissenschaften, der Theologie, der Sozialwissenschaften und der Kunstwissenschaften zuzuordnen sind, haben hier eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. Sicherlich sind solche Einsichten in das „Menschsein“ wichtig, um eine in allen Lebensbereichen kritische, selbstkritische, solidarische und mündige Persönlichkeit auszubilden. Ganz abgesehen von der

Entwicklung von Eigenschaften, die die Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in der Gemeinschaft vorbereiten. Des Weiteren gilt zu bedenken, dass eine Vernachlässigung solcher Inhalte oder auch nur eine Ausklammerung von Teilaspekten in der Schule eine gewisse Entfremdung des Menschen von seiner eigenen Natur begünstigt. Neben dem Problem der Entfremdung von der natürlichen Umwelt ist die Selbstentfremdung eines der Hauptprobleme, das die Kulturökologie beschäftigt. Zapfs angesprochene primäre Lebensenergien leiden darunter und es versiegt die Kreativität, die schließlich die Voraussetzung für jegliche kulturelle Evolution bildet. Ist es erst einmal so weit, dann ist der Nährboden für gefährliche stereotype Vorstellungen gegenüber Andersartiger schnell entstanden. Es kommt zur Ablehnung und Diskriminierung Andersartiger und in der Folge zum Ausbau ungesunder sozialer Ungleichgewichte.

9.2.1.4.6 Die epochaltypischen Schlüsselprobleme – einige zusammenfassende Bemerkungen

Klafkis Überlegungen zu den Schlüsselproblemen unserer Zeit stehen schon allein wegen ihres Charakters der Prozesshaftigkeit, der Komplexität, der Vernetztheit und der Vielfalt und wegen ihres Bezugs zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in einem engem Verhältnis zu den in dieser Arbeit geleisteten kulturökologischen und didaktischen Ausführungen.

In allen Aspekten seines Allgemeinbildungskonzepts geht es Klafki darum, dass die Schüler ein Problembewusstsein für kulturell relevante Themen und Inhalte im weitesten Sinne bekommen. Der Grundgedanke des kulturökologisch ausgerichteten Englischunterrichts zielt in die gleiche Richtung, daher widerspräche es sowohl den Formulierungen zu interkulturellen und ökologischen Inhalten als auch Klafkis Allgemeinbildungskonzept, den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorgefertigte Lösungen für kulturelle Belange zu liefern. (vgl. dazu auch Klafki 1996: 62) Stattdessen muss gewährleistet werden, dass sie anhand möglichst abwechslungsreicher Unterrichtsinhalte und unter Einbeziehung und Verknüpfung möglichst vieler gesellschaftlicher Diskurse erkennen, dass die Welt ein Netz von Aspekten darstellt, das subjektiviert wird, das teils widersprüchlich angelegt ist, in

dem viele Aspekte voneinander abhängen, in dem sich verschiedene Elemente gegenseitig ergänzen und abstoßen usw. Zu den Aufgaben eines Allgemeinbildungskonzept folgt daraus:

Bildung im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungs- sowie des Solidaritätsprinzips ist nicht zuletzt durch die Einsicht gekennzeichnet, daß es notwendig ist, einerseits ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsvorschlägen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen. (Klafki 1996: 62)

Zudem scheinen mir folgende Aussagen Klafkis zu der Bedeutung der epochaltypischen Schlüsselprobleme für schulische Allgemeinbildungsprozesse auch vor dem Hintergrund dieser Arbeit bedeutend zu sein:

Bei der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen an exemplarischen Beispielen geht es nämlich nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht. Ich hebe vier grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten heraus. Sie enthalten jeweils inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten:

- Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik. Dabei geht es darum, jeweils nach der Überzeugungskraft und den Grenzen fremder und eigener Begründungen für eine Position zu fragen und damit einen akzeptierten oder selbstentwickelten Standpunkt für weitere Prüfung offenzuhalten.
- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, d.h. das Bemühen, eigene Positionen und eigene Kritik so in den Zusammenhang eines Gesprächs bzw. eines Diskurses mit anderen einbringen zu wollen und einbringen zu können, daß den Gesprächspartnern Verstehen und kritische Prüfung ermöglicht wird, so also, daß die Chance zum gemeinsamen Erkenntnisfortschritt gewahrt bleibt, hin zu besser begründeter Erkenntnis, als man sie zunächst besaß.
- Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können. Das bedeutet einmal mehr, nicht jede beliebige Sichtweise ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen; vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten, Konsense, die über die anfängliche Diskrepanz unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können.
- Schließlich nenne ich noch eine weitere Bereitschaft und Fähigkeit von übergreifender Bedeutung. Man kann sie als ‚vernetztes Denken‘ oder ‚Zusammenhangsdenken‘ bezeichnen. Sie soll etwas ausführlicher erläutert werden.

Die Betonung dieser Fähigkeit ergibt sich zwingend aus neueren Zeit- und Gesellschaftsanalysen, die jene vielfältigen Verflechtungen herausgearbeitet haben, die heute, im Zeitalter hochentwickelter Technik und ihrer möglichen Folgen sowie der damit verbundenen politischen und ökonomischen Wirkungszusammenhänge – zugespitzt formuliert – ‚alles mit allem‘ verknüpfen: zum einen *innerhalb* einzelner Gesellschaften, und hier beginnend im Erfahrungs- und Handlungsbereich jedes einzelnen: Z.B. hat unser Konsumverhalten etwas mit Umweltzerstörung oder ihrer Begrenzung, beides etwas mit Energieverbrauch und Energiepolitik usw. zu tun. Solche Verflechtungen innerhalb einer Gesellschaft sind darüber hinaus aber bekanntlich in wachsende Verschränkungssysteme verflochten, bis hin zu jenen weltweiten Wechselwirkungszusammenhängen, die mit Stichworten wie ‚Klimaveränderung‘ bzw. ‚drohende Klimakatastrophe‘, ‚teilglobale oder globale Wirkung moderner Vernichtungswaffen‘, ‚weltwirtschaftliche Wechselwirkungen‘,

„Entwicklungsdiskrepanzen zwischen sogenannter Erster und Dritter Welt“ u.ä. angedeutet werden können. (Klafki 1996: 63-64)

Zur Kritikfähigkeit und -bereitschaft, die Selbstkritik miteinschließt, bleibt mir zu sagen, dass nur jemand kritikfähig werden kann, der Einsichten in kulturelle-gesellschaftliche Prozesse bekommen hat. Denn banal gefragt: Wie soll jemand lernen zu kritisieren, wenn er nicht weiß, was er kritisieren soll? Das heißt, er muss Einblicke in die Diskurse der Gesellschaft bekommen, in ihre Zusammenhänge, in gesellschaftliche Prozesse und Vernetzungen. Das schließt historische Entwicklungen mit ein. Für die Situation des Fremdsprachenunterrichts besteht dabei der große Vorteil, dass durch das Aufzeigen fremdekultureller Diskurse, Prozesse und Systeme der Blick auf das eigene kulturelle System in einer Art und Weise relativiert werden kann, der anderen Schulfächern abhanden ist. Auch in Bezug auf die Fähigkeit zur Selbstkritik ist diese Tatsache von Bedeutung: Durch die Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Werten, Einstellungen, Systemen und auch durch eine Auseinandersetzung mit der fremdkulturellen Sichtweise auf die eigene Kultur wird gleichsam ein Blick von außen auf das eigene kulturelle Ökosystem gewährleistet, der schließlich gleichzeitig ein kritischer Blick sein sollte. So geraten im Fremdsprachenunterricht eben neben den Sonnenseiten auch die Schattenseiten von fremden Kulturen wie auch von der eigenen Kultur unter das Mikroskop. Solch relativierende Betrachtungen kultureller Ökosysteme können weitergeführt werden zu Betrachtungen kultureller Prozesse allgemein. So ein Vorgehen wäre auf einer abstrakten Betrachtungsebene, auf der kulturelle Vorgänge unabhängig von einer oder zwei *bestimmten* Kulturen genauer unter die Lupe genommen werden, anzusetzen.

Die von Klafki angesprochene Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit ist eine weitere Voraussetzung für mündiges und solidarisches Handeln. Auch im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, Strategien zu entwickeln, wie man seine Meinung standfest vertreten kann, ohne beleidigend zu werden. Gerade im Hinblick auf spätere interkulturelle Situationen, die durch Nationalstereotype teilweise stark belastet sein können, ist eine solche Fähigkeit von großem Belang. Zum Einüben einer derartigen Interkulturellen Kompetenz kommt dabei auch das Einüben kommunikativer Fähigkeiten und sozialer Kompetenz, was den Schülerinnen und

Schülern in allen Bereichen des Privatlebens und im späteren Berufsleben eine Hilfe ist.

Dem, was Klafki zur Empathiefähigkeit sagt, ist aus der Warte der Fremdsprachendidaktik nicht viel hinzuzufügen, denn im Grunde spricht er die meisten Aspekte von Empathiefähigkeit und Fremdverstehen an, die auch für den Fremdsprachenunterricht wichtig sind. Dass durch Fremdverstehen und Empathiefähigkeit im Fremdsprachenunterricht, gepaart mit kulturökologischen Überlegungen, die SchülerInnen Einsichten in die eigenkulturelle Bedingtheit und in die Notwendigkeit kultureller Vielfalt für Frieden, für das Überleben der Menschheit und auch für die Schönheit der vielen Möglichkeiten kulturell geprägter Sichtweisen von Welt bekommen, wurde bereits erläutert.

Auch zum vernetzten und vernetzenden Denken wurde in meiner Arbeit bereits Einiges gesagt. Es sei aber noch einmal hervorgehoben, dass sowohl aus Sicht eines Allgemeinbildungskonzepts als auch Sicht der Kulturökologie und der Interkulturellen Kompetenz ein systemisches Denken in Prozessen, Abhängigkeiten und Vernetzungen sowohl Voraussetzung als auch Ziel sind. Nur so kann eine angemessene Sichtweise kultureller Realität und eine verantwortungsvolle Mitgestaltung kultureller Prozesse stattfinden. Insofern müssten

[wir] [i]nnerhalb schulischer Bildungsprozesse [...] es also den Kindern und Jugendlichen ermöglichen und ihnen die Anforderung stellen, eine Denkhaltung zu entwickeln, dergemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen oder möglichen, gewichtigen Nebenfolgen etablierter Regelungen, Institutionen, Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird. Die Frage richtet sich vor allem *auch* auf jeweils *nichtintendierte*, gleichwohl möglicherweise gravierende Neben-Wirkungen, die die primären Handlungsabsichten der Akteure letztlich vielfach unterlaufen. Unsere wissenschaftliche, technische, ökonomische, gesellschaftliche, politische Wirklichkeit bietet auf Schritt und Tritt Beispiele für unsere bisherigen Versäumnisse, vernetzend zu denken und unser Handeln dementsprechend zu orientieren, und genau hier könnte didaktisch jeweils regional- und situationsspezifisch angesetzt werden. (Klafki 1996: 64-65)

Bezüglich der methodischen Umsetzung von Unterricht, der epochaltypische Schlüsselprobleme einschließt, schlägt Klafki die Durchführung in Form des *Epochalunterrichts* vor:

Stundenplantechnisch heißt das: Durch den Schulvormittag von Halbtags- oder Ganztagschulen müsste sich an allen oder den meisten Tagen der Schulwoche ein Band von mindestens zwei Schulstunden, besser noch: etwa zwei Zeitstunden ziehen, das in epochalem Wechsel dem ‚Problemunterricht‘ vorbehalten ist, der jeweils Anteile mehrerer der

herkömmlichen Fächer in sich vereinigt und in dem, um es zu wiederholen, durchaus auch begrenzte fachliche Lehrgangssequenzen ihren Ort finden können und müssen, wenn das jeweils anstehende Problem es erfordert. [...] (Klafki 1996: 66)

Sicherlich wäre das Aufbrechen der „45-Minuten-Schulsutunden-Schablone“ (Klafki 1996: 66) ein wünschenswerter Schritt, aber mit einem Epochalunterricht, wie Klafki ihn hier vorschlägt, ist es m.E. nicht getan. Auch wenn es eine gute Idee ist, Raum zu schaffen für die fächerübergreifende Behandlung von epochal und kulturökologisch relevanten Inhalten, bin ich nicht der Meinung, dass sie aus dem Unterrichtsalltag ausgelagert werden sollten. Denn viele der angesprochenen Inhalte epochaltypischer Schlüsselprobleme werden sich im Unterrichtsverlauf erst ergeben, z.B. beim Lesen eines literarischen Textes. Es wäre didaktisch nicht geschickt, würde man auf die auftauchenden Problematiken nicht direkt eingehen, sondern sie auf einen anderen Tag verschieben. Die von Klafki angesprochenen uns alle angehenden Probleme und die kulturökologischen und interkulturellen Inhalte, die in meiner Arbeit angesprochen wurden, sind allgegenwärtige Probleme und Inhalte, die sich nicht im Blockunterricht abhandeln lassen, sondern die ständig auftauchen und dann auch gleich berücksichtigt werden sollten. Zum Beispiel wäre denkbar, dass im Fremdsprachenunterricht einer kulturell heterogenen Klasse plötzlich die ein oder andere Frage zu verschiedenen kulturell bestimmten Wertvorstellungen aufkommt, zu der sich auch Schüler unterschiedlicher kultureller Herkunft äußern möchten. Sollte man diese Chance des authentischen interkulturellen Lernens vertun, indem man eine lebendige Diskussion vertagt? Es verlangt zwar an manchen Stellen die Bereitschaft des Lehrers / der Lehrerin spontan zu reagieren und damit vom geplanten Unterricht abzukommen, aber wenn es, wie in diesem Beispiel, einer stärkeren Schülerorientierung genügt, dann kann das nur positiv sein!

9.2.1.5 Vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung

Bei Klafki findet sich zu diesem Punkt noch der Zusatz „– polare Ergänzung zur Konzentration auf Schlüsselprobleme“. Klafki weist darauf hin, dass die andauernde Beschäftigung mit Schlüsselproblemen Gefahren der Überforderung der Schüler, der

Fixierung, der Blickverengung und mangelnder Offenheit. (vgl. Klafki 1996: 69) Daher spricht er davon, den „Problemunterricht“ polar zu ergänzen

durch eine Bildungsdimension, deren Inhalte und Lernformen nicht oder nicht primär durch ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit zentralen Zeitproblemen gerechtfertigt sind, sondern die auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität abzielen, auf die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren. (Klafki 1996: 69)

Ich finde es allerdings schwierig, die Thematiken, die unter die epochaltypischen Schlüsselprobleme des Unterrichts fallen, von den hier genannten Bildungsinhalten zu trennen, denn in meinen Augen dienen diese Bildungsinhalte doch der Zielerfüllung Klafki'schen Problemunterrichts, weil sie ganzheitliche und komplexe Sichtweisen vorbereiten und ermöglichen. Im Hinblick auf die kulturökologische Dimension von Unterricht ist zu sehen, dass die hier angesprochenen Bildungsinhalte in jedem Fall der geforderten komplexen Ausbildung des Menschen in all seinen Fähigkeiten entspricht. Daher stehen die hier angesprochenen Bildungsinhalte in Einklang mit dem sich selbst als *ganzheitlichen Ansatz* verstehenden kulturökologische Ansatz für Schule und Unterricht.

Um eine Allgemeinbildung zu gewährleisten, die berufspropädeutisch, kulturökologisch komplex, zukunftsorientiert und persönlichkeitsformend ist, muss in der Schule fächerübergreifend und fachunabhängig ein möglichst breites Spektrum an Inhalten und Weltzugriffen angeboten werden. Mit Klafkis Worten:

Zugänge zum mathematischen Denken, zur naturwissenschaftlichen Weise der Wirklichkeitserkenntnis und zum vor- und außerwissenschaftlichen, betrachtenden oder aktiven Umgang mit Natur, zur handwerklichen und technischen Wirklichkeitsgestaltung, zur geographischen und ethnologischen Weltkenntnis, zum historischen und sozialwissenschaftlichen Verstehen von Gesellschaft und Politik, zur muttersprachlichen und, wenigstens in den Anfängen, zur fremdsprachlichen Kommunikation, zur religiösen bzw. weltanschaulichen Lebensbedeutung, zur ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung im sprachlich-literarischen, im musikalischen, im bildnerischen, im mimisch-darstellenden Bereich, und zwar in der Öffnung für die ganze Breite des Ästhetischen – von der Unterhaltungsliteratur bis zur Dichtung i.e.S.d.W., von der Popmusik bis zur klassischen Musik, von der Bildreklame bis zur großen Malerei, Plastik und Architektur, von der laienhaften Pantomime bis zum Drama usw.; weiterhin Zugänge und Anregungen zu verschiedenen Weisen des Spielens, zur körperlichen Bewegung und zum Sport, schließlich zum elementar-philosophischen Nachdenken über Sinnfragen der individuellen und der gesellschaftlich-politischen Existenz des Menschen. (Klafki 1996: 70)

Der Fremdsprachenunterricht und gerade ein kulturökologisch orientierter Fremdsprachenunterricht leistet hier seinen Beitrag zur Vermittlung einer komplexen vielschichtigen Weltsicht, die sowohl naturwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, historische, künstlerische und pädagogische Aspekte vereint und die es den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, sich mündig, kritisch, selbstkritisch und solidarisch in der Gesellschaft zu verhalten. Dazu gehört die Erkenntnis, dass kulturelle Ökosysteme in enger Beziehung zueinander stehen und nicht unabhängig von ihren natürlichen Ökosystemen existieren können. Damit geht schließlich auch die Übernahme von Verantwortung für den Erhalt und Fortschritt sowohl der natürlichen als auch der kulturellen Ökosysteme einher, ohne deren Erfüllung kulturelle Vielfalt nicht weitergeführt werden kann. Alles das sind Erziehungsziele, die im Einklang mit den fachlegitimierenden Zielen des Englischunterrichts stehen und die sich auch im Englischunterricht zu einem gebührenden Teil verwirklichen lassen – und zwar *from a verly early start*.

10 Literaturverzeichnis

- Ashford, Stephanie, et al. *Green Line New 2 Bayern*. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2008.
- Bach, Ulrich. „Der Gebrauch des Englischen in politischen Institutionen und in der Diplomatie“. *Handbuch Englisch als Fremdsprache (HEF)*. Hgg. Rüdiger Ahrens, Wolf-Dietrich Bald und Werner Hüllen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 1995.
- Bastian, Katherine. *Joyce Carol Oates's Short Stories Between Tradition and Innovation*. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1983.
- Bateson, Gregory. *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Übers. Hans Günter Holl. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1981.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. *Statistische Berichte Gymnasien, Abendgymnasien, Kollegs, Gesamtschulen, Freie Waldorfschulen, Munich International School, Private Lyzeen der Republik Griechenland, Private Deutsch-Französische Schule, Bavarian International School, Europäische Schule München. Schuljahr 2007/08*. Herausgegeben im September 2008. Kennziffer B I 4 j 2007.
- Benecke, Jürgen. „Der Gebrauch des Englischen in Handel und Wirtschaft“. *Handbuch Englisch als Fremdsprache (HEF)*. Hgg. Rüdiger Ahrens, Wolf-Dietrich Bald, Werner Hüllen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 1995.
- Beyer-Kessling, Decke-Cornill, MacDevitt, Wandel. *Die Fundgrube für den handlungsorientierten Englisch-Unterricht: Schüleraktivierende Übungen und Spiele*. Berlin: Cornelsen Verlag, 1998.
- Bliesener, Ulrich und Konrad Schröder. *Elemente einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II: Didaktische Reflexionen, Entwürfe und Modelle*. Frankfurt/M et al.: Verlag Moritz Diesterweg, 1977.
- Bredella, Lothar „Was ist Fachdidaktik?“ *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Hgg Bredella, Lothar und Eva Burwirtz-Melzer. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004.

- Buddensiek, Wilfried. *Wege zur Öko-Schule*. Lichtenau und Göttingen: AOL-Verlag und Verlag Die Werkstatt, 1991.
- Bublitz, Wolfram. *Englische Pragmatik: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2001.
- Burkhard, Franz-Peter. „Diskurs“. *Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Hgg. Prechtel, Peter und Franz-Peter Burkard. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler. 1999.
- Byram, Michael. „Reflecting on 'Intercultural Competence' in Foreign Language Learning“. *Verstehen und Verständigung durch Sprachen lernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen. 4.-6. Oktober 1993*. Hg. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, 1995. 269-275.
- Campbell, Neil A. *Biologie*. Hg. der dt. Ausgabe Jürgen Markl. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag. 2000.
- Caspari, Daniela. *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1994.
- „Democracy“. Oxford Advanced Learner's Dictionary. 6. Aufl. 2000.
- Didaktilus. „Wider den Zeitgeist: Literaturbehandlung im Englischunterricht.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 44 (1991): S. 33-34.
- Doff, Sabine und Friederike Klippel. *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor GmbH & Co. KG, 2007.
- Dovrin, Karin. *English as Lingua Franca: Double Talk in Global Persuasion*. London: Praeger, 1997.
- Dürr, Hans-Peter. *Die Zukunft ist ein unbetretener Pfad: Bedeutung und Gestaltung eines ökologischen Lebensstils*. Freiburg u.a.: Herder, 1995.
- Fernandez, Roberto. „Wrong Channel“. *Micro Fiction*. Hg. Jerome Stern. New York: W.W. Norton & Company, 1996. 30-31.
- Fill, Alwin. *Ökolinquistik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1993.
- . Hg. *Sprachökologie und Ökolinquistik: Referate des Symposions Sprachökologie und Ökolinquistik an der Universität Klagenfurt 27.-28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 1996.
- Finke, Peter. „Sprache als *missing link* zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen: Überlegungen zur Weiterentwicklung der Sprachökologie.“

- Sprachökologie und Ökolinquistik: Referate des Symposions Sprachökologie und Ökolinquistik an der Universität Klagenfurt 27.-28. Oktober 1995.* Hg. Alwin Fill. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 1996. 27-48.
- . „Kulturökologie.“ *Konzepte der Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven.* Hgg. Ansgar und Vera Nünning. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 2003. 248-279.
- Finkenbeiner, Claudia. *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen: Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005.
- Freitag, Britta. „Literarische und transkulturelle Kompetenzen bei der Figurenkonstruktion und Perspektivenübernahme: Ein Rollenspiel im aufgabenorientierten Literaturunterricht“. *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung.* Hgg. Lothar Bredella und Wolfgang Hallet. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2007. 197- 225.
- Gehring, Wolfgang. *Englische Fachdidaktik: Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2004.
- Glotfelty, Cheryll. „Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis“. *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology.* Hgg. Cheryll Glotfelty and Harold Fromm. Athens/London: The University of Georgia Press, 1996. xvi-xxii.
- Goodbody, Axel. *Literatur und Ökologie.* Amsterdam: Rodopi, 1998.
- Gnutzmann, Claus. „Englisch als globale *lingua franca*: Funktionen und Entwicklungen – Fragen des Lehrens und Lernens – Lernziel ‚Mehrsprachigkeit‘“. *Fremdsprachen lehren und lernen* 29 (2000). 23-36.
- . und Frauke Intemann, Hgg. *The Globalisation of English and the English Language Classroom.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005.
- Grant, Mary Kathryn. „The Language of Tragedy and Violence“. *Critical Essays on Joyce Carol Oates.* Hg. Linda W. Wagner. Boston: G.K.Hall & Co., 1979. 61-76.
- Haas, Gerhard. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I.* Hannover: Schroedel Schulbuchverlag, 1987.
- Habermas, Jürgen, Dieter Henrich und Jacob Taubes, Hgg. *Jürgen Habermas / Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 1971.

- Hallet, Wolfgang. *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002.
- Hallet, Wolfgang. „Literatur, Kognition und Kompetenz: Die Literarizität kulturellen Handelns.“ *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Hgg. Lothar Bredella und Wolfgang Hallet. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2007. 31-64.
- Haviland, Virginia, Hg. „The Indian Cinderella.“ *The Faber Book of North American Legends*. London/Boston: faber and faber, 1979. 94-96.
- Hellwig, Karl Heinz. *Anfänge englischen Literaturunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2000.
- Herbst, Thomas. „Der Gebrauch des Englischen in den Medien und im Showbusiness“ *Handbuch Englisch als Fremdsprache (HEF)*. Hgg. Rüdiger Ahrens, Wolf-Dietrich Bald und Werner Hüllen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 1995. 64-65.
- Hofer, Stefan. *Die Ökologie der Literatur: Eine systematische Annäherung. Mit einer Studie zu Werken Peter Handkes*. Bielefeld: transcript Verlag, 2007.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1996.
- „Konstruktion“. Handwörterbuch Philosophie. 2003.
- Lazar, Gillian. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: CUP, 1993.
- Manske, Eva. „The Nightmare of Reality: Gothic Fantasies and Psychological Realism in the Fiction of Joyce Carol Oates.“ *Neo-Realism in Contemporary American Fiction*. Hg. Kristaan Versluys. Amsterdam: Rodopi, 1992. 131-143.
- Modiano, Marko. „Euro-Englishes“. *The Handbook of World Englishes*. Hgg. Braj B. Kachru, Yamuna Kachru und Cecil L. Nelson. Malden et al.: Blackwell Publishing, 2006. 223-239.
- Murphey, Tim. *Song and Music in Language Learning: An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages*. Bern et al.: Peter Lang, 1990.
- . *Music & Song*. Oxford: OUP, 1992.

- Müller-Jacquier, Bernd. "Interkulturelle Didaktik (Intercultural didactics)". *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Hg. Michael Byram. London and New York: 2000.
- North, Brian und Günther Schneider. *Fremdsprachen können – was heisst das?: Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger, 2007.
- Nünning, Ansgar, Carola Surkamp. *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 2006.
- Oates, Joyce Carol. Afterword. *Haunted: Tales of the Grotesque*. New York: Plume, 1995.
- . "The Aesthetics of Fear". *Where I've Been and Where I'm Going: Essays, Reviews and Prose*. New York: Plume, 1999. 23-35.
- . Preface. *New Heaven, New Earth: The Visionary Experience in Literature*. New York: The Vanguard Press, Inc., 1974.
- Piepho, Hans Eberhard. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag, 1974.
- Pointer, Alfred. *Umweltschutz und Märchen*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2000.
- Schaeder, Burkhard. „Anglizismus“. *Metzler Lexikon Sprache*. Hg. Helmut Glück. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler. 2005.
- Schröder, Konrad und Franz-Rudolf Weller. *Literatur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1977.
- . „Englischdidaktik. Ein Umriß in 18 Thesen.“ *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik?: 25 Jahre Fachdidaktik Englisch in Bayern. Eine Bilanz*. Hgg. Hans Hunfeld und Konrad Schröder. Augsburg: Augsburger I-&I-Schriften, 1997. 18-28.
- . „Sprachökologie und Fremdsprachendidaktik.“ Separatdruck aus dem Jahrbuch der Universität Augsburg 1996/97. *Augsburger Forschungsschwerpunkt Ökologie*. Augsburg: Dr. Wißner Verlag, 1998. 147-156.
- . „Die Konsequenzen der europäischen Sprachenpolitik für die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen.“ *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Hg. Rüdiger Ahrens. Heidelberg: Winter, 2003. 267-289.

- Schöpfer-Grabe, Siegrid und Reinhold Weiß. „Lernziel: Internationale Kommunikation – Fremdsprachentraining in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.“ *Sprachen im Beruf: Stand-Probleme-Perspektiven*. Hgg. Klaus-Dieter Baumann, Hartwig Kalverkämper und Kerstin Steinberg-Rahal. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000. 255-282.
- Schweikle, Günther. „Märchen“. *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Hgg. Schweikle Günther und Irmgard. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. 1990.
- Spinner, Kaspar H. „Produktive Verfahren im Literaturunterricht“. *Neue Wege im Literaturunterricht: Information, Hintergründe, Arbeitsanregungen*. Hg. Kaspar H. Spinner. Hannover: Schroedel Verlag, 1999. 33-41.
- Timm, Johannes-P. Einleitung. *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Hg. Johannes P. Timm. Berlin: Cornelsen Verlag, 1998. 7-14.
- Thaler, Engelbert. Musikvideoclips im Englischunterricht: Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums. München: Langenscheidt-Longman GmbH, 1999.
- Tomkowiak, Ingrid und Ulrich Marzolph. *Grimms Märchen international: Zehn der bekanntesten Grimmschen Märchen und ihre europäischen und außereuropäischen Verwandten*. 2 Bd. *Kommentar Band 2*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1996.
- Tucci Ingrid und Gerd G. Wagner. „Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor“. *Wochenbericht 70 (2003) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin* 41 (2003). 611-615.
- Council for Cultural Co-operation; Education Committee; Modern Languages Division, Strasbourg. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2001.
- Vollmer, Helmut Johannes. „Sprechen und Gesprächsführung“. *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Hg. Johannes P. Timm. Berlin: Cornelsen Verlag, 1998, 237-249.
- Wanning, Berbeli. *Die Fiktionalität der Natur: Studien zum Naturbegriff in Erzähltexten der Romantik und des Realismus*. Berlin: Weidler Buchverlag, 2005.
- Wiater, Werner. *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer Verlag, 2002.

- Wilpert, Gero von. *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2001.
- Wolff, Dieter. „Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprachen lehren und lernen* (FLuL) 29 (2000). 91-105.
- Zapf, Hubert. *Literatur als kulturelle Ökologie: Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002.
- . „Das Funktionsmodell der Literatur als kulturelle Ökologie: Imaginative Texte im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Regeneration.“ *Funktionen von Literatur: Theoretische Grundlagen und Modellinterpretationen*. Hgg. Marion Gymnich und Ansgar Nünning. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2005.
- . „Theorien literarischer Kreativität“. *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven. Band III*. Hgg. Hans Vilmar Geppert und Hubert Zapf. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 2007. 7-31.

INTERNETQUELLEN:

URL 1

Bastian Sick „Am Ende des Tages...“ in der Online-Version der Kolumne Zwiebfisch des Kultur-Spiegels:

<<http://www.spiegel.de/kultur/zwiebfisch/0,1518,443346,00.html>>. 20.11.2007.

URL 2

Internetseite des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung):

<<http://www.isb-gym8-lehrplan.de>>. 14.06.2011.

URL 3

Internetseite der Association for the Study of Literature and Environment (ASLE):

<<http://www.asle.org/>>. 14.06.2011

URL 4

Internetseite der Diplomatischen Vertretung der USA:

<<http://german.germany.usembassy.gov/>>. 14.06.2011

URL 5

Internetseite des Bundesinnenministeriums, Einbürgerungstest:

<http://www.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Themen/Staatsangehoerigkeit/DatenundFakten/Einburgerungstest__Allgemein,templated=raw,property=publicationFile.pdf/Einburgerungstest_Allgemein.pdf>. 14.06.2011

URL 6

Internetseite des Bundesinnenministeriums, „Ausländer“:

<http://www.bmi.bund.de/cIn_028/nn_122688/Internet/Content/Common/Lexikon/A/Auslaender__Id__19959__de.html>. 14.06.2011

URL 7

Internetseite Grundgesetz:

<<http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/index.html>>. 14.06.2011

URL 8

Internetseite Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz - BVFG):

<<http://www.gesetze-im-internet.de/bvfg/index.html>>. 14.06.2011